ERZIEHUNG, SPRACHE UND GESELLSCHAFT.

Berührungspunkte zwischen Kommunikationssoziologie und Erziehungswissenschaft

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
Bonn

vorgelegt von

ERNEST W.B. HESS-LÜTTICH
aus
WIESBADEN

BONN 1985

ERZIEHUNG, SPRACHE UND GESELLSCHAFT.

Berührungspunkte zwischen Kommunikationssoziologie und Erziehungswissenschaft

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
Bonn

vorgelegt von

ERNEST W.B. HESS-LÜTTICH
aus
WIESBADEN

BONN 1985

Parentibus
gratiam habet magnam
filius

Angefertigt mit Genehmigung der Pädagogischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn

1. Gutachter: *Professor Dr. Wilhelmine M. Sayler*
2. Gutachter: *Professor Dr. Franz Pöggeler*
3. Gutachter: *Professor Dr. Winfried Lenders*

Rigorosum: 6. Mai 1985

Seminar für Allgemeine Pädagogik

Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

I N H A L T

Vorbemerkung IX

Hinweis zur Zitierweise X

1. Sprache im Grenzgebiet zwischen Kommunikationssoziologie und Erziehungswissenschaft 1

1.1 Angewandte Sprachsoziologie als pädagogische Aufgabe 1

1.2 Problemfelder im Schnittpunkt von Sprach-, Sozial- und Erziehungswissenschaft 7

2. Sprache und Sozialisation: Von der Pädolinguistik zur Jugendsprachforschung 14

2.1 Pädolinguistik 14

2.1.1 Interaktive Kindersprachforschung 14

2.1.2 Soziale Bedingungen kommunikativer Entwicklung 17

2.1.3 Ein soziosemiotisches Modell des Spracherwerbs 23

2.1.4 Erziehung zur Dialogfähigkeit 28

2.1.5 Zur Ethnographie kindlicher Sozialwelten . . . 33

2.2 Jugendsprachforschung 39

2.2.1 Jugendforschung und Jugendsprachforschung . . . 39

2.2.2 Jugend und Subkultur 42

2.2.3 Jugendliche Szenen und alternative Medien . . . 45

2.2.4 Sprachexperiment und Sprachkritik. Zur Soziosemiotik der *Scene*-Sprachen 52

2.2.5 Kommunikation und Kommunikationsersatz. Sprache als Gruppen-Zeichen 65

3. Sprache und Gruppe: Codes und Soziolekte - oder: Kommunikation in Klein- und Großgruppen 73

3.1 Das Individuum als *ens sociale*. Zur Soziologie und Psychologie der Gruppe 73

3.1.1	'Gruppe' als kulturelles Subsystem	73
3.1.2	Familie, *peers* und kleine Gruppen	8o
3.2	Gruppensprachen	88
3.2.1	Sondersprachen	88
3.2.2	'Code' und 'Soziolekt'. Sprachschichten und Gruppensprachen	94
3.3	Von Kleingruppen zu Großgruppen: zwei neue Problemfelder	97
3.3.1	Kommunikation in therapeutischen Gruppen	97
3.3.2	Kommunikation in der Stadt	1o5
4.	Sprache und Institution: Handlungsrahmen asymmetrischer Kommunikationsrituale	112
4.1	Gruppenverband - Organisation - Institution . .	112
4.2	Institution und sprachliches Handeln	116
4.3	Kommunikation in Institutionen	12o
4.3.1	Vielfalt der Institutionen und Aufgaben der Forschung	12o
4.3.2	Institution und Sprache im Gesundheitswesen: Dialoge zwischen Arzt und Patient	124
4.3.3	Institution und Sprache im Rechtswesen: Dialoge zwischen Richter und Angklagtem	13o
5.	Sprache und Schule I: Interaktion im Unterricht	14o
5.1	Schule als Institution - Unterricht als Gruppenprozeß	14o
5.2	Kommunikation in der Schule	144
5.2.1	Non-verbale und para-verbale Handlungen im Unterricht	144
5.2.2	Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht . .	149
5.2.3	Sprache und Gespräche im Unterricht	152

5.3 Grundschulkommunikation - Hochschulkommunikation 163

5.3.1 Der Einstieg in die Institution: Primarstufe . . 163

5.3.2 Seminardiskussion 167

6. Sprache und Schule II: Dialekt und Bildung 173

6.1 Soziale Dialektologie 173

6.2 Dialekt - Gruppe - Institution 177

6.3 Dialekt und Bildungschancen 183

6.3.1 Dialekt als Sprachbarriere 183

6.3.2 Dialekt und Schulerfolg 186

6.3.3 Sprachliche Probleme der Erziehung zur Standardsprache 189

6.4 Angewandte Dialektologie 195

6.4.1 Dialektorientierte Sprachdidaktik 195

6.4.2 Dialekt und Erziehung 199

7. Sprache und Integration: Spracherwerb im Rahmen interkultureller Erziehung 2o6

7.1 Verständigung mit Ausländern 2o6

7.1.1 Soziokulturelle und psychopädagogische Bedingungen des Spracherwerbs 2o6

7.1.2 Integration und Identität. Zur Sozialpsychologie interkultureller Kommunikation 215

7.2 Lernziel: 'bikulturelle Handlungskompetenz' - Sprachunterricht mit Ausländern 219

7.2.1 Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Stoffe und Methoden 219

7.2.2 Interkulturelles Lernen: Literatur und Landeskunde 225

7.3 Ausländer in Deutschland: Zur sprachsoziologischen Differenzierung des Unterrichts mit ethnischen Minoritäten 232

7.3.1 Spracherwerb von Arbeitsmigranten aus Süd- und Südosteuropa 232

7.3.2 Spracherwerb von Flüchtlingen aus Asien und Afrika 24o

7.3.3 Die 'zweite Generation': Ausländerkinder 246

7.4 Jugend und Beruf: neue Desiderate im DaF-Unterricht 257

7.4.1 Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung 257

7.4.2 Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Jugendlichen und Studenten 262

8. Sprache und Beruf: Fachsprachen - Fachsprachenunterricht 268

8.1 Fachsprachen und Gesellschaft 268

8.1.1 Gruppensprachen - Berufssprachen - Fachsprachen 268

8.1.2 Kommunikationsbarrieren und -konflikte 274

8.2 Exkurs: Psychologische Fachsprache im Alltag - zum Jargon (nicht nur) der Psycho-Szene 28o

8.3 Fachsprachen in Unterricht und Ausbildung . . . 286

8.3.1 Zur Schichtung der Fachsprachen 286

8.3.2 Zur Vermittlung von Fachsprachen 291

8.4 Technolekt und Transfer 299

8.4.1 Zur Überwindung interkultureller Barrieren: Konsequenzen für den Fachsprachen-Unterricht mit Ausländern 299

8.4.2 Zur Überwindung intrakultureller Barrieren: Wissenschaftstransfer in den Massenmedien 3o2

9. Sprache und Medien: Informationsvermittlung als öffentliche Kommunikation 3o7

9.1 Öffentliche Kommunikation und Erziehung 3o7

9.1.1 Massenmedien als Sprachschulen? Zur Fachsprache der Journalisten 3o7

9.1.2 Massenmedien als soziale Institutionen und als Sozialisationsinstanzen 311

9.2 Medienbegriff und Medienketten 315

9.3 Mediensorten 32o

9.3.1 Printmedien: von der Meßrelation zur Massenpresse 32o

9.3.2 Auditive Medien: Kommunikationsbarrieren im Hörfunk 325

9.3.3 Audio-visuelle Medien: Komplementarität der Codes 329

9.4 Textsorten in den Massenmedien 333

9.5 Medienpädagogik und Kommunikationssoziologie . . 34o

9.5.1 Medienerziehung/Kommunikationslehre 34o

9.5.2 Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit neuen Medien 345

1o. Zusammenfassung 349

Anmerkungen 362

Literaturhinweise 385

Verzeichnis der Abkürzungen 465

Siglen der Periodika 466

Namenregister 467

Sachregister . . . . . .

V o r b e m e r k u n g

Das Interesse dieser Untersuchung gilt Problemen, die Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen sind. Sie will eine erste Übersicht geben über Fragestellungen im Grenzgebiet zwischen Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft, zu deren angemessener Bearbeitung heute Pädagogen, Linguisten, Soziologen, Semiotiker, Psychologen, Kommunikations- und Medienwissenschaftler gemeinsam aufgerufen sind. Wenn hier von einem einzelnen der Versuch unternommen wird, solche vom sich bequemer fachsystematischer Rubrizierung entziehenden Gegenstand aufgegebenen Bemühungen zusammenzuführen, so hofft er profitieren zu können von langjährigen Studien in den dabei tangierten Fächern.

Mein Dank gebührt den Lehrern, die mein interdisziplinäres Interesse von ihren Standpunkten aus liberal gefördert haben, insbesondere Frau Professor Dr. Wilhelmine M. Sayler, die diese Arbeit auf eine pädagogisch in wissenschaftlicher wie praktischer Hinsicht wirksame Weise betreut hat. Die kommunikationswissenschaftliche Motivation der Arbeit geht zurück auf Gerold Ungeheuer und Helmut Richter. Wichtige frühe Anregungen verdanke ich jedoch auch meinen Lehrern in den Sprach- und Sozialwissenschaften, von denen hier stellvertretend Basil Bernstein, Werner Besch, Dieter Claessens, Helmut Gipper und Hugo Moser genannt seien. Bernd Spillner danke ich für seine geduldigen Ermunterungen zur Fortsetzung der Arbeit auch unter gelegentlich erschwerten Arbeitsbedingungen.

Das Manuskript wurde zum Jahresende 1984 abgeschlossen. Für ihre Hilfe bei der technischen Erstellung des Manuskriptes danke ich meinen Eltern und den Damen der Zentralen Textverarbeitung der Freien Universität Berlin.

Bonn, im Januar 1985 *Ernest W.B. Hess-Lüttich*

Hinweis zur Zitierweise:

Um den Anmerkungsapparat zu entlasten, werden die bibliographischen Angaben als in den Literaturverzeichnissen aufgeschlüsselte Kurzverweise mit der Angabe von Autorennamen und Erscheinungsjahren in den Text eingefügt, wobei mehrere Publikationen eines Autors im selben Erscheinungsjahr durch Siglen unterschieden werden, deren Reihenfolge der in den Literaturverzeichnissen entspricht (z.B. "Ungeheuer 1974 a, id. 1974 b").

Die kapitelweise Anordnung der Literaturangaben soll ein schnelleres Auffinden thematisch einschlägiger Hinweise erleichtern. Abkürzungen und Siglen der zitierten Periodika werden in entsprechenden Verzeichnissen (S. 465 f.) aufgeschlüsselt.

Hinweise zum Gebrauch:

a) Struktur des Bandes

Die in dieser Arbeit exemplarisch behandelten Problemfelder aus dem weiteren Gegenstandsbereich Angewandter Sprachsoziologie sind der Natur der Sache nach heterogen. Der "rote Faden", der ihre Darstellung verknüpft, wird dem Leser jedoch schneller und leichter deutlich, wenn er *zuerst* die "Zusammenfassung" in Kapitel 1o (S. 349-361) liest: sie bietet neben den Kurz-Resumés der einzelnen Kapitel zugleich die Motivation für deren Abfolge und Verzahnung.

b) Fachterminologie

Auch eine interdisziplinär-propädeutisch konzipierte Darstellung kann auf den Gebrauch fachsprachlicher Begriffe nicht ganz verzichten. Insbesondere der linguistisch nicht vorgebildete primär pädagogisch oder soziologisch interessierte Leser sollte sich jedoch nicht durch einige linguistische Fachtermini davon abhalten lassen, auch die sein Fachgebiet tangierenden Erörterungen sprachlicher Sachverhalte zur Kenntnis zu nehmen.

Statt nun der Arbeit ein entweder unübersichtlich detailliertes oder aber notgedrungen unvollständiges Glossar beizufügen, das immer nur eine mehr oder weniger willkürlich verkürzende Auswahl bieten könnte, sei hier auf die seit den 7oer Jahren in großer Zahl und meist guter Qualität erscheinenden linguistischen Lexika und Handbücher verwiesen, die zugleich terminologische Zusammenhänge erschließen helfen - zum Beispiel:

Hadumod Bußmann, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kröner, 1. Aufl. 1983

Theodor Lewandowski, *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1. Aufl. 1973 (verb. u. erw. Neuaufl. i. Vorb.)

Hans P. Althaus/Helmut Henne/Herbert E. Wiegand (eds.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen: Niemeyer, 1. Aufl. 1973, 2. erw. Aufl. 198o

Harro Stammerjohann (ed.), *Handbuch der Linguistik*, München: Nymphenburger, 1. Aufl. 1975

1. SPRACHE IM GRENZGEBIET ZWISCHEN KOMMUNIKATIONS-SOZIOLOGIE UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

1.1 Angewandte Sprachsoziologie als pädagogische Aufgabe

Der Zusammenhang zwischen Erziehung, Sprache und Gesellschaft durchzieht als anthropologisches Grundphänomen die abendländische Wissenschaftsgeschichte seit ihren Anfängen. In diesem Zusammenhang sieht Baacke (1972: 16 ff.) den gemeinsamen Konstitutionsgrund kommunikations- und erziehungswissenschaftlichen Interesses: der homo educandus sei stets zugleich homo communicator insofern, als einerseits seine Erziehbarkeit (und Erziehungsbedürftigkeit) seine Kommunikationsfähigkeit voraussetze, deren Entwicklung, andererseits, pädagogischer Bemühung bedürfe[1]:

> Aristoteles' These vom zoon politicon ist ebenso ein kommunikationstheoretischer Satz wie der Satz des Protagoras, der Mensch sei das Maß aller Dinge, oder die sophistische Lehre, daß der "ersten" Natur des Menschen, seiner physis durch mathesis (Lernen), didaskalia (Lehre) und askesis (Übung) die eigentliche "zweite" Natur zur Seite trete, die das Axiom des homo educandus zum Grunde hat (Baacke 1979: 52).

Dem engen Zusammenhang zwischen Kommunikation und Erziehung entspricht die Vielfalt der Berührungspunkte zwischen Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, seit Aristoteles den rhetorischen Bezug zwischen der Intention der Belehrung und den Bedingungen ihrer Wirkung freigelegt hat: in jüngerer Zeit treten dabei mit dem Begriff des 'Unterrichtsgesprächs' der Reformpädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, mit der 'Dialogik' Martin Bubers, mit der Theorie des 'Pädagogischen Bezugs' Hermann Nohls, mit dem Nachweis kindlicner Sprachstufen in der Entwicklungspsychologie Jean Piagets, mit der 'kommunikativen Pädagogik' Klaus Schallers oder mit den Thesen Basil Bernsteins und seiner Nachfolger über den Einfluß sprachlicher Codes auf schichtspe-

zifische Sozialisationsprägungen immer häufiger kommunikative und im engeren Sinne sprachliche Aspekte in den Brennpunkt des gemeinsamen Interesses: "Wir können heute Erziehung anders denn als kommunikatives Handeln nicht mehr fassen" (Schoch 1979: 166).[2]

Trotz der nicht einmal anzureißenden, geschweige denn nachzuzeichnenden langen Tradition der Fragestellung und der Vielfalt der Ansätze zu ihrer Beantwortung konstatiert Irmgard Bock (1978: 1) das Fehlen eines pädagogischen Kommunikationsbegriffes, das sie motiviert, den Grundzügen der Beziehungen zwischen Kommunikation und Erziehung ihre Habilitationsschrift zu widmen. Da dieses Bemühen Interdisziplinarität notwendig voraussetzt, sucht sie ihre Aufgabe einerseits "von verschiedenen Standpunkten aus" zu lösen, indem sie einschlägige Beiträge der Informationstheorie und Sozialpsychologie, der Linguistik und Semiotik auf ihre pädagogisch-anthropologische Anschließbarkeit hin prüft, und sie (die Aufgabe) andererseits in den einander überschneidenden Grenzgebieten der benachbarten Disziplinen zu verankern, ohne das pädagogische Problem jeweils ausschließlich psychologischer oder soziologischer, kybernetischer oder linguistischer oder semiotischer Relevanznahme anheimzugeben. Als integrierendes Fundament dient ihr dabei der anthropologische Grundsatz, daß Kommunikation und Erziehung gleichermaßen auf die 'Personalität' des Menschen bezogen sei, dessen darin eingeschlossene "Wir-haftigkeit" sie als "Kriterium für eine anthropologisch begründete Verbindung von Kommunikationstheorie und Pädagogik gefunden" zu haben glaubt (Bock 1978: 288).

Wie diese 'Wir-haftigkeit' freilich "abgesetzt von Individualität, einerseits und von Sozialität, andererseits, zu bedenken" sei, um "zu den existentiellen Tiefen der Kommunikation vorstoßen" zu können (ebd. 280), wird auch durch passagere Hinweise auf den 'Dialog' oder das Bubersche 'Zwischen' (das keinesfalls zur bloßen Medialität verkürzt

werden dürfe) nicht recht deutlich. Die Ahistorizität dieses Ansatzes, der sich nicht an anthropologischen Daten (kontextuell situierbaren und historisch konkretisierbaren Fakten), sondern zeitüberhobenen Wesensaussagen orientiere, nimmt Schaller (1979: 30 ff.) denn auch zum Ausgangspunkt seiner Polemik gegen diesen ausgreifend angelegten Versuch, auf dem von den Konzeptionen des 'Pädagogischen Bezugs' und der 'Begegnungspädagogik' bereiteten Boden das Verhältnis von Kommunikation und Erziehung pädagogisch auszuleuchten. Insbesondere vermißt Schaller jenes 'kritische' Potential, das in seiner eigenen Theorie der kommunikativen Pädagogik (Schaller 1978) Erziehung in den gesellschaftspolitischen Dienst einer Antizipation 'symmetrischer Interaktion' (als individuellem Modus gesellschaftlich-demokratischer Verfaßtheit und handlungslogischer Bedingung 'rationaler Kommunikation') zu stellen fordere (vgl. Schaller 1979: 36).

Das merkwürdige Amalgam wissenschaftstheoretisch ziemlich weit auseinanderliegender (um nicht zu sagen: inkompatibler) Ansätze kommunikationssoziologischer Provenienz ('Kritische Schule', insbesondere Habermas' idealisierte Kommunikationsethik) und verhaltensbiologischen Zuschnitts (Watzlawicks behaviouristische Kommunikationspsychologie) wird freilich ebensowenig dem selbst gesetzten Anspruch gerecht wie das empirisch präzisionsbedürftige 'personalistische' Konzept Irmgard Bocks.[3] Der schnelle Wechsel der von kommunikationstheoretisch interessierten Pädagogen in den letzten Jahren gewählten Bezugspole hat sie vorübergehend dem Verdacht ausgesetzt, über der eilfertigen Applikation eines jeweils gerade im Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Diskussion stehenden Modells (- von der Kybernetik zur Systemtheorie zur Kritischen Schule zum symbolischen Interaktionismus zur Handlungspragmatik zur Ethnomethodologie ... -) die Entwicklung einer eigenständigen kommunikationssoziologisch fundierten pädagogischen Konzeption zu vernachlässigen, die wissenschaftstheoretisch kompatible

Theorieelemente zu integrieren und das empirische Potential des (nach Maßgabe des Untersuchungsobjekts gewählten) methodischen Instrumentariums auszuloten erlaubt.

Die griffigen Postulate einer 'emanzipativen Pädagogik', einer 'kommunikativen Pädagogik des rationalen Diskurses', einer 'Erziehung zur kritischen Innovation', einer 'materialistischen Begründung symbolischen Handelns' im Erziehungsprozeß, einer 'handlungstheoretischen Fundierung pädagogischer Praxis' in gesellschaftlicher Realität, einer 'kontrafaktischen Symmetriefiktion herrschaftsfreier Verständigung' im erzieherischen Dialog usw.[4] können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Mehrzahl der innerhalb der Pädagogik diskutierten kommunikationsorientierten Ansätze durch eine weitgehende Empiriedistanz gekennzeichnet ist. Wer jedoch die Überzeugung teilt, daß "wissenschaftliche pädagogische Forschung <...> der Empirie nicht entraten" könne (Sayler 1968: 252), wird sich mit wohlfeilen (informations-, handlungs-, zeichentheoretischen) Etikettierungen der pragmatischen Situation erzieherischen Handelns nicht begnügen mögen, sondern dem Gegenstand 'Kommunikation' selbst, ihren Bedingungen, Strukturen und Konsequenzen in pädagogisch relevanten Kontexten, genaueres Augenmerk zu schenken suchen.

Dies ist das Motiv der folgenden Untersuchungen einiger exemplarisch ausgewählter Problemfelder im Schnittpunkt zwischen Sprach-, Sozial- und Erziehungswissenschaft. Erkenntnistheoretisches Fundament ist dabei ein 'Realismus', der (im Sinne von Sayler 1968: 101; vgl. ebd. 21 u. 251 f.) den Theorie-Praxis-Bezug über die Beobachtung des Tatsächlichen in gegebenen Situationen herzustellen sucht. Respekt vor den Phänomenen bedeutet nicht etwa platter Deskriptivismus, verstellt aber in ideologiekritischer Absicht den Weg in die Fiktion möglicher Welten, in denen theoretische Konstrukte von der Prüfung ihrer Angemessenheit zur Beschreibung und Erklärung unheiler Wirklichkeitsausschnitte

verschont bleiben[5].

Das 'pädagogische Verhältnis' wird daher hier als ein Typ von 'Kommunikationsverhältnissen' aufgefaßt, dessen Struktur faktisch durch konstitutive Asymmetrie gekennzeichnet ist[6]. Die in anderem Zusammenhang (Hess-Lüttich 1981: 108 - 124) gegebene ausführliche Begründung dieser kommunikationssoziologischen Kategorie knüpft an kommunikationstheoretische Überlegungen Gerold Ungeheuers (1972, 1974 a, b; vgl. auch Bock 1978: 285) an, den gerade das 'Problematische' solcher Konstellationen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit auf Handlungsziele gerichteten 'Gemeinschaftshandlungen' von Individuen motiviert hat, deren Rollenkomplementarität die Struktur ihres Kommunikationsverhältnisses definiert (vgl. Hess-Lüttich 1984: 13 ff.).

Diese Struktur ist materialiter zugänglich in den semiotischen Modi ihrer Manifestation, deren wichtigste zweifellos die Sprache ist. Das empirische Interesse am faktischen 'Geschehen' in pädagogisch relevanten Kommunikationsprozessen ist zugleich ein 'angewandtes' insofern, als aus der systematischen Beobachtung und Interpretation der darin ausgetauschten Symbolgesten (neben Sprache natürlich auch Mimik, Gestik, Kinesik, Proxemik) post festum generalisierbare Strukturen pädagogischen Handelns und ante festum methodische Maximen erzieherischer Praxis abzuleiten sein sollen, deren ständige Prüfungs- und Revisionsbedürftigkeit ihnen freilich immer nur vorläufige Geltung zumißt. Das 'angewandte' Interesse ist im Sinne einer "scientia ad praxim" (Sayler 1968: 107; vgl. ebd. 45, 185)vom nur theoretischen Interesse an in sich schlüssigen Systemen (z.B. pädagogischen Modellen, soziologischen Konstrukten, grammatischen Regelwerken) und vom nur praktischen Interesse an in der Anwendung bewährten Rezepturen (z.B. didaktisch-methodischen Handlungsanweisungen, sozialen Kompensationshilfen, sprachlichen Fertigkeitsvermittlungen) gleich weit entfernt. Es sucht vielmehr zu vermitteln zwischen diesen

Polen, indem es seinen Gegenstand theoretisch im Hinblick auf die Praxis reflektiert, aus der es die Leitkategorien zur Erkenntnis des Gegenstandes gewinnt.

Ihn 'theoretisch' aus seiner vielfältigen Verflochtenheit mit den sozialen und psychischen Bedingungen seiner Verwirklichung abstrahieren zu wollen, würde zugleich bedeuten, von seiner Einbettung in 'praktische' Wirklichkeitszusammenhänge abzusehen und ihn damit um eben diese praktische Dimension zu verkürzen. Kommunikationsprozesse in pädagogisch relevanten Situationen sind immer auch psychosoziale Prozesse in sozial relevanten 'Domänen' gesellschaftlicher Wirklichkeit. Solche "social domains" (vgl. Fishman 1975: 50 f., 53 ff.) stehen im Zentrum einer (Sprach-)Soziologie (z.B. im Sinne Luckmanns 1979), deren anthropologisch-phänomenologische Fundierung ihre Verknüpfung mit pädagogischen und linguistischen Erkenntnisinteressen auf eine wissenschaftstheoretisch 'saubere' (d.h. auf die Kompatibilität der Prämissen hin geprüften) Weise erlaubt. 'Sprache' (im weiteren Sinne kommunikativen Sozialhandelns) erscheint dabei als das Scharnier, um das sich die konvergierenden pädagogischen, soziologischen (z.T. sozial-psychologischen) und semiotischen Erkenntnisinteressen drehen.

Innerhalb eines wissenschaftstheoretisch gesicherten 'interpretatorisch-integrativen Paradigmas' (Hess-Lüttich 1981: 90 f.) stellt sich eine solchermaßen eingegrenzte 'Angewandte Sprachsoziologie' als pädagogische Aufgabe programmatisch in mehreren Hinsichten:

- in allgemein-pädagogischer Hinsicht, insofern sie den Bezug von Kommunikation und Erziehung anhand exemplarisch untersuchter 'pädagogisch relevanter sozialer Domänen' zu explizieren sucht;
- in kommunikationssoziologischer Hinsicht, insofern sie die Klasse möglicher 'pädagogischer Verhältnisse' als Teilklasse möglicher sozialer 'Kommunikationsverhältnisse'

definiert, deren konstitutive Asymmetrie durch die Rollenkomplementarität ihrer personalen Glieder bestimmt wird;

- in empirischer Hinsicht[7], insofern sie ihre Aufmerksamkeit auf das faktische kommunikative 'Geschehen' in pädagogischen Prozessen richtet und dessen Bedingungen und Struktureigenschaften analytisch zu fassen sucht;
- in 'angewandter' Perspektive, insofern sie eine Vermittlung theoretischer Modellierung und praktischer Relevanznahme ihrer Fragestellungen anstrebt in dem Sinne, daß die Praxisfelder die Probleme aufgeben, die zu lösen es der theoretisch fundierenden Rechtfertigung und methodisch adäquaten Instrumentierung des gewählten Ansatzes ihrer wissenschaftlichen Reflexion bedarf;
- in (sozio-)linguistischer Hinsicht, insofern sie eine Synopsis (also nicht nur: Korrelation) der (im semiotisch-anthropologisch umfassenderen Sinne) sprachlichen (also nicht nur: verbalen oder grammatischen) und sozialen (also nicht nur: stratifikatorischen oder kompensatorischen) Strukturen des kommunikativen Handelns in erziehlich relevanten Situationen erstrebt, wie es sich etwa im 'pädagogischen Gespräch' konkretisiert, dessen der Mensch zu seiner Entfaltung bedarf: "In der Erziehung durch und mit der Sprache erziehen wir zugleich den ganzen Menschen. Und darum ist die Spracherziehung der Kern der gesamten Erziehung"(Bollnow ^{3}1979: 170; vgl. ebd. 186).

1.2 Problemfelder im Schnittpunkt von Sprach-, Sozial- und Erziehungswissenschaft

Wer Phänomene im Grenzgebiet zwischen Sprach- und Sozialwissenschaft zu untersuchen sich vornimmt, sieht sich schon bei der disziplinsystematischen Lokalisierung seines Vorhabens einer ähnlich akademischen Diskussion konfrontiert wie jene Pädagogen, die aus der Unterteilung ihrer Arbeit in 'pädagogische' und 'erziehungswissenschaftliche' Gewinn zu ziehen suchten[8]. Der Sprachsoziologie als soziologischer

Teildisziplin mit linguistischem Addendum (etwa im Sinne Joshua Fishmans) stehe die Soziolinguistik als dem Teil der Sprachwissenschaft (etwa im Verständnis William Labovs) gegenüber, der die soziale Bedeutung sprachlicher Zeichen und ihren Wandel in sozial variierenden Verwendungskontexten sucht (vgl. auch Gipper 1976). Wer jedoch der primär soziologisch interessierten Sprachsoziologie unterstellt, sie verfüge linguistisch über ein allzu bescheidenes methodisches Instrumentarium, übersieht die entscheidenden Anregungen, die die Linguistik gerade in jüngster Zeit durch das empirische Interesse vieler Soziologen an der Sprache (und ihren kommunikativ oft ebenso relevanten begleitenden Phänomenen) erfahren hat. Wer umgekehrt die Soziolinguistik auf diejenigen ihrer Teilbereiche reduziert, die in Deutschland jahrelang im Mittelpunkt der 'Sprachbarrierendiskussion' über Sozialisations- und Codetheorien, Differenz- und Defizithypothesen standen, verkennt die Vielfalt der Problemfelder, die heute unter soziolinguistischem Rubrum systematisch erforscht werden.

Wenn hier und im folgenden programmatisch und von den Phänomenen ausgehend von 'Sprachsoziologie' die Rede ist, dann bedeutet dies keine disziplinsystematische Entscheidung (etwa zugunsten des Primats soziologischer Erkenntnisinteressen). Vielmehr soll das Etikett 'Sprachsoziologie' zunächst bewußt die verengenden Konnotationen vermeiden helfen, die sich bei der Lektüre der Mehrzahl der heute vorliegenden "Einführungen in die Soziolinguistik" einstellen könnten. Es soll zudem einen Oberbegriff bereitstellen für die vielen Forschungsansätze, die sich innerhalb, aber eben auch außerhalb der Sprachwissenschaft im engeren Sinne, der Lösung soziolinguistischer Probleme widmen. Schließlich wird es hier vor allem deshalb gewählt, um die Verbindung zu sozialwissenschaftlichen Traditionen herzustellen, die am ehesten geeignet scheinen, einem interdisziplinären Vorhaben des hier erstrebten Zuschnitts ein wissenschaftstheoretisches Fundament bereitzustellen, auf dem die pädagogischen,

soziologischen und linguistischen Ansätze gemeinsam aufbauen und aufgrund ihrer anthropologisch-phänomenologischen Orientierung zu disziplinübergreifenden Problemstellungen integriert werden können.

Diese Tradition wird in Deutschland vornehmlich durch einen Ansatz kommunikationssoziologischer Grundlagenforschung repräsentiert, der den hier interessierenden 'angewandten' Fragestellungen ihren theoretischen Hintergrund liefert, ohne daß deshalb auf ihn dann jeweils im einzelnen Bezug genommen werden müßte: es ist dies die 'Sprachsoziologie' Thomas Luckmanns, die aufgrund ihrer phänomenologischen Wurzeln (Alfred Schütz) über die Vermittlung ethnographischer (John Gumperz, Dell Hymes) und ethnomethodologischer (Harold Garfinkel, Aaron Cicourel) Richtungen amerikanischer Sprachsoziologie indirekt auf die deutsche Soziolinguistik in den letzten Jahren nachhaltigen Einfluß ausgeübt hat (Luckmann 1979, id. 1980)[9]. Vor allem die Dialogforschung (Hess-Lüttich 1981, Schröder/Steger eds. 1981) bzw. Gesprächsanalyse (Ungeheuer 1974 a, Henne/Rehbock ^{2}1982) hat durch die empirisch-deskriptiven (Sacks, Schegloff) und dokumentarisch-interpretativen (Mehan, Zimmerman) Methoden der 'Konversationsanalyse' (Dittmann ed. 1979) erheblichen Auftrieb erhalten.

Davon wird die Darstellung in den folgenden Kapiteln methodisch in stärkerem Maße profitieren als von den zunächst genannten Richtungen der korrelativen 'sozialen Dialektologie' in der Nachfolge Labovs oder der von Fishman inspirierten Bilingualismus-Forschung, die jedoch in Deutschland durch verdienstvolle Übersetzungen leicht zugänglich und in zahlreichen Überblicksdarstellungen auch für Lehrer und Studenten in verständlicher Form gut zu erschließen sind (vgl. Hartig 1980, Dittmar 1982)[10]. Aber nicht nur diese wichtigen amerikanischen Richtungen der Sprachsoziologie (oder Soziolinguistik) werden hier zu kurz kommen. Auch die nicht weniger bedeutsamen soziolinguistischen Strömungen in

England, Frankreich, Italien oder der UDSSR - mit denen sich gründlicher zu beschäftigen ihre knappe Vorstellung in der Einführung von Brigitte Schlieben-Lange (^{2}1978) etliche Anregungen bietet - können hier nur in punktueller Auswahl dort Berücksichtigung finden, wo es vom Gegenstand her geboten erscheint.

Die Absicht dieser Untersuchung ist freilich auch nicht, eine weitere Einführung in die Soziolinguistik vorzulegen, einen disziplinhistorischen oder -systematischen Überblick über die Entwicklung soziolinguistischer Paradigmen, Theorien, Methoden und Fragestellungen in den verschiedenen Ländern zu geben. Der Anspruch ist - in dieser Hinsicht der thematischen Reichweite - sehr viel bescheidener: es gilt jene sprachsoziologischen Problemfelder aufzusuchen, an denen Linguisten, Soziologen, Psychologen und Pädagogen gemeinsam interessiert sind, die von ihnen aber bislang in der Regel nicht gemeinsam untersucht werden: die (psycho-)sozialen Implikationen der Sprachentwicklung und -entfaltung in den Phasen der kindlichen Sozialisation und der Sprachprofilierung in den Gruppen und Medien der Jugendlichen; der Einfluß der Gruppenzugehörigkeit auf das individuelle Sprachverhalten, der sich in der Kleinfamilie und den jugendlichen peer groups ebenso nachweisen läßt wie in anderen sozialen Gruppen von der therapeutischen Kleingruppe etwa bis zu den Großgruppen ausgewählter Stadtregionen; die komplizierten Bedingungen (und Verzerrungen) der Kommunikation in institutionalisierten Großgruppen wie Behörden, Ämtern, Verwaltungen, deren Rituale sich beispielhaft anhand von Dialogen zwischen Ärzten und Patienten im Krankenhaus oder Richtern und Angeklagten im Gericht besonders plastisch illustrieren lassen; die erst vor diesem Hintergrund leichter zu vergeutlichenden Besonderheiten der Kommunikation in der Institution Schule bzw. im Unterricht als einer spezifischen Gruppenkonstellation; die sprachlichen und pädagogischen Probleme von Dialektsprechern in der Schule und ihrer Erziehung zur Standardsprache als einer

der Bedingungen gleicher Bildungschancen; die psychosozial und soziokulturell sensibilisierte Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache im Unterricht mit Ausländern als eine der wesentlichen Voraussetzungen ihrer sozialen Integration und beruflichen Chancengleichheit; die Kommunikationsbarrieren und -konflikte, die als Folge zunehmender fachlicher Differenzierung und Spezialisierung die Gesellschaft in Gruppen der Initiierten und der Ausführenden zu fragmentieren droht; die besonderen sprachlichen Merkmale massenmedial vermittelter Kommunikation in einer durch die Komplementarität verschiedener Mediensorten zunehmend geprägten Gesellschaft, deren Komplexität einen neuen Zweig kommunikationssoziologischer Forschung prosperieren läßt (Publizistik) und deren Herausforderung die Pädagogik mit der Entwicklung der Medienerziehung zu beantworten sucht.

Die Vielfalt dieser Problemfelder macht Einschränkungen notwendig. Das Hauptaugenmerk gilt hier in erster Linie ihrer Untersuchung im Rahmen einschlägiger Forschungsansätze in der Bundesrepublik Deutschland, was (zumal im Hinblick auf den angezielten Adressatenkreis) auch in der Auswahl der Literatur seinen Niederschlag findet. Zum zweiten müssen viele wichtige Forschungssektoren, die inhaltlich durchaus in den Rahmen 'Angewandter Sprachsoziologie' gehörten, hier vorläufig ausgeklammert werden (und vielleicht einer gesonderten Darstellung vorbehalten bleiben): die geschlechtsspezifischen Sprachunterschiede etwa, die sprachlichen Folgen der politischen Teilung Deutschlands, die Formen der Kommunikation in Industriebetrieben und der betrieblichen Bildung, die Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten und ihre Bewertung, die brisanten Fragen der Sprachnormung, Sprachpolitik, Sprachplanung, die Probleme der Mehrsprachigkeit, des Sprachkontakts, der Minoritätensprachen ...[11].

Jeder einzelne dieser Forschungssektoren - auf die an geeigneter Stelle allenfalls in knapper Skizze Bezug genommen

werden kann - würde selbst bei der Beschränkung auf ein Résumé des state of the art eine eigene Monographie rechtfertigen. Dies gilt auch für die hier ausgewählten Problemfelder, deren Diskussion sowohl die wichtigsten derzeit in der Bundesrepublik vorherrschenden Untersuchungsgebiete der Sprachsoziologie repräsentieren[12] als auch in einigen Bereichen neue Denkanstöße anregen und Ergebnisse eigener Forschungen vermitteln soll. Die dritte Einschränkung betrifft demnach den Umfang der Auseinandersetzung mit den einzelnen Themenkomplexen, in deren Darstellung vielfach eine Konzentration auf exemplarisch herausgehobene Aspekte oder Projekte nötig sein wird, was auch reichhaltige, themenspezifisch gegliederte Literaturhinweise nicht immer auszugleichen vermögen. Das Risiko eines solchen Versuchs, systematische und exemplarische Darstellungsprinzipien zu verknüpfen, Forschungsreferate um eigene Vorschläge zu ergänzen, mag zum einen durch die in diesen zwischen den klassischen Disziplinen angesiedelten Untersuchungsbereichen alles andere als beschauliche Forschungssituation zu rechtfertigen sein. Zum anderen trägt eine solche Darstellungsweise, die überdies allzu spezieller Fachterminologie weitgehend zu entraten sich bemüht, aber vielleicht auch dazu bei, den Leser zum Blick über den Tellerrand des eigenen engeren Fachgebietes zu ermutigen.

Eine vierte Einschränkung mag das noch unterstützen: entsprechend der konsequent durchgehaltenen 'angewandten' Orientierung der Darstellung soll auf 'Grundsatzdiskussionen' ebenso verzichtet werden wie auf 'Praxisberichte und -rezepte' - eine theoretische Reflexion der kommunikationssoziologischen Bedingungen und interaktionslogischen Basisregeln sprachlicher Verständigung, eine protosoziologische Analyse sprachlicher Variation als Zugang zum Problem der Konstitution sozialwissenschaftlicher Daten, eine methodologische Diskussion der Prämissen von Entscheidungen zwischen objektspezifisch geeigneten Analyseinstrumentarien oder der empirischen Probleme der Datengewinnung und -aus-

wertung[13] würde den begrenzten Rahmen des Vorhabens ebenso sprengen wie ein Sich-Einlassen auf Vorschläge für praktische Konsequenzen aus den vorgestellten Einsichten, für konkrete Handlungsanweisungen zu ihrer pädagogischen Umsetzung oder für gezielte Maßnahmen zur politischen Lösung der sozialen Konflikte, die sich in kommunikativen Problemen immer auch niederschlagen und die ein wesentliches außerwissenschaftliches Motiv sprachsoziologischer Forschung bleiben.

So bescheiden also der Anspruch ist, in einem Punkt wird ein gewisser Ehrgeiz nicht geleugnet: einige Impulse zu geben für den Dialog zwischen den angrenzenden Disziplinen, einen wissenschaftstheoretisch reflektierten Rahmen zu bieten für das Gespräch zwischen Pädagogen, Linguisten, Soziologen, die sich gemeinsam für Sprache als Kommunikationsform sozialen und instruktiven Handelns interessieren, ohne ihre jeweiligen Fachtraditionen zu verleugnen oder deren Resultate eklektizistisch aufzureihen. Vielleicht entsteht, wenn der eine einen Geburtshelfer für seine Gedanken sucht, und der andere einen, dem er helfen kann, ja tatsächlich, wie Nietzsche hofft[14], so etwas wie "ein gutes Gespräch" - sofern und solange auch für die Wissenschaft der Grundsatz (oder das Ziel?) des "pädagogisch-anthropologischen Eros" gilt: "So ist das Dialogische das eigentliche Lebens- und Erziehungsprinzip" (Bucher 1983: 5).

2. SPRACHE UND SOZIALISATION: Von der Pädolinguistik zur Jugendsprachforschung

2.1 Pädolinguistik

2.1.1 Interaktive Kindersprachforschung

> Kindheit und Jugend, so viel weiß man schon seit den Anfängen der Pädagogik in der griechischen Antike, sind für das Leben des Einzelnen entscheidende "Stadien auf des Lebens Weg" (Kierkegaard). Die Sprachwissenschaft hat dem insofern Rechnung getragen, als die Erforschung der Sprache und der Sprachentwicklung der 0- bis 12jährigen zu einer wichtigen Domäne moderner Linguistik geworden ist. Sie hat dem in keiner Weise Rechnung getragen insofern, als es eine linguistische Jugendsprachforschung nicht gibt. (Henne 1981: 372)[1]

Helmut Hennes allgemeine Charakteristik des sprachwissenschaftlichen Forschungsstandes zu Aspekten der Kindheit und Jugend mag den zunächst überraschen, der die in diesem Felde nahezu ungebrochene Forschungstradition in einschlägigen Nachbardisziplinen wie Erziehungs- und Sozialwissenschaften vor Augen hat.[2] Daß die dort erarbeiteten Ergebnisse der pädagogischen Kinder- und Jugendforschung, der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung in der modernen Linguistik - bis auf wenige Ausnahmen - lange Zeit so konsequent ignoriert wurden, ist indessen erklärlich aus der Geschichte des Faches, den eher grammatisch-systemlinguistischen Erkenntnisinteressen und zuweilen prononcierten wissenschaftstheoretisch-methodologischen Vorbehalten seiner Vertreter in den letzten vierzig Jahren.

Dabei kam der eigentliche Anstoß zur Erforschung der (ontogenetischen) Entwicklung der Sprache des Kindes nicht von Sprachwissenschaftlern, sondern bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Pädagogen und Psychologen wie Pérez und Lindner, Taine oder Sully, schließlich Wundt und seinen Schülern.[3] Erst nach dem Zweiten Weltkrieg gewinnt die

linguistische Erforschung der Kindersprache und des Spracherwerbs stärkere Bedeutung, freilich mit wichtigen Akzentverschiebungen. Neben der weiterhin bedeutenden psychologischen Tradition der modernen Kindersprachforschung, die sich mit den Namen der Sterns und der Bühlers, Piagets und Vygotskijs verbindet und die die funktionalen, kognitiven und sozialen Aspekte ihres Gegenstandes einschließt[4], konzentriert sich die linguistische Spracherwerbsforschung der 50er bis 70er Jahre zunehmend auf grammatische Probleme und die damit verbundenen Fragen der kindlichen Entwicklung linguistischen Regelwissens.

Unter dem maßgeblichen Einfluß der Generativen Transformationsgrammatik Noam Chomskys (der die Linguistik disziplinsystematisch der Psychologie zu subsumieren vorschlug) sieht die sich nun (auch wissenschaftsorganisatorisch) etablierende Psycholinguistik ihre Aufgabe vor allem in der Erklärung universeller Invarianten des Erwerbs von Regelmechanismen zur Produktion grammatisch korrekter Sätze. Der Reduktionismus der diesen Ansätzen zugrundeliegenden Prämissen, der den Blick des Psycholinguisten auf situationsabstrakte Probleme syntaktischer Kombinatorik verengt, konnte auch durch Versuche ihrer Erweiterung im Rahmen der Generativen Semantik nicht im Grundsatz behoben werden. Die mittlerweile vielerorts vorgetragene Kritik an methodologischen Bedenklichkeiten wie (zum Beispiel!) der stillschweigenden Voraussetzung universeller Geltung einzelsprachlich beschriebener Befunde oder der bislang empirisch kaum zu belegenden Annahme syntaktischer Tiefenstrukturen muß hier ebensowenig nachgezeichnet werden[5] wie die sich in jüngster Zeit abzeichnende Wende von der (transformations-)grammatisch orientierten Psycholinguistik zur kognitionstheoretisch und neurophysiologisch interessierten Sprachpsychologie.[6] Die andernorts zu beschreibende rapide Entwicklung dieses Forschungssektors Angewandter Linguistik profitiert vor allem von der Kooperation mit naturwissenschaftlichen Disziplinen.

Die stärker pädagogisch und soziologisch beeinflußte 'interaktive' Kindersprachforschung thematisiert demgegenüber die Aspekte, die hier im Vordergrund stehen sollen, und die (kaum zufällig) bereits in der Prager Schule als Gegenstand einer integrativen Pädolinguistik zu untersuchen gefordert wurde (Ohnesorg 1948; id. 1972). Der Pädolinguistik geht es weniger um den Erwerb der Sprache als eines grammatischen Systems oder um die kognitiven Konstrukte zur Erklärung seiner Generierung als vielmehr um die Beschreibung der Entwicklung des Individuums zu einer sozialen Person; sie nimmt das Kind nicht nur als Satzgenerator wahr, das "in einem raum-zeitlich-sozialen Vakuum anhand von relativ isolierten Äußerungen, denen es ausgesetzt ist, hauptsächlich damit beschäftigt ist, Regeln zu bilden" (Käsermann 1980: 41), sondern als Kommunikationspartner in sozial situierten 'Kommunikationsverhältnissen' (Hess-Lüttich 1981: 108-124), der die Fähigkeit zum Gebrauch von Zeichen als Mittel der Verständigung erwirbt. Insofern ist sie ein vom Gegenstand und von den Methoden her bestimmt genuin interdisziplinärer Sektor Angewandter Linguistik, in dem sich Pädagogik, Soziologie und Linguistik begegnen und den Els Oksaar in ihrer Einführung in die Pädolinguistik so umreißt (Oksaar 1977: 29 f.):

> Ein Verständnis des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung eines Individuums setzt die Berücksichtigung der Tatsachen voraus, daß der Mensch ein biologisches, soziales und kulturell-geistiges Wesen ist. Fragen des Spracherwerbs im Vorschulalter sollten daher nicht aus isolierter psycho- oder soziologischer Sicht behandelt werden, sondern aus der Sicht der Pädolinguistik. Damit wird ein eigenständiger interdisziplinärer Forschungsbereich bezeichnet, der sowohl die Ergebnisse der Linguistik und Semiotik, die experimentellen Ansätze der Psychologie und grundlegende Fragestellungen wie den Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung berücksichtigt, als auch den soziokulturellen Rahmen der Lebensbedingungen des Kindes und die damit zusammenhängenden Probleme des Spracherwerbs einbezieht.

2.1.2 Soziale Bedingungen kommunikativer Entwicklung

Für die Zwecke der vorliegenden Darstellung wird dieser Begriff der Pädolinguistik zugleich erweitert und eingeschränkt; erweitert insofern, als wir unter dieser Bezeichnung in Analogie zur kinder- und jugendpsychologischen Disziplin der Pädologie nicht nur Prozesse der sprachlichen Ontogenese (in den ersten Lebensjahren) und der primären Erweiterungsstufe (bis zum Eintritt ins Schulalter) in den Blick nehmen; eingeschränkt insofern, als hier das Gewicht auf die sozialen und pädagogischen Implikationen kommunikativer Entwicklung gelegt werden soll. Diese Veränderung der Perspektive hat sich in der Kindersprachforschung erst in den letzten Jahren stärker profiliert. In der Einführung zu ihrer Dokumentation des "Third International Child Language Symposium" diagnostizieren die Herausgeber Waterson und Snow (1978: xxi):

1. Growing interest in the semantic and pragmatic components of children's linguistic competence, replacing the earlier concentration on syntactic competence.

2. Increasing recognition that language is intrinsically communicative and that the acquisition of language occurs within and is dependent upon a social-communicative context.

3. Growing awareness that language acquisition can not be understood without relating it to the concurrent cognitive development of the child.

4. A recognition of the importance of perceptual processing in language acquisition.

5. A reinterpretation of the nature of the innate structures for language acquisition.

Das in dieser Perspektivenveränderung sich dokumentierende Primat der kommunikativen Funktion erlaubt zum einen den Anschluß an die klassische psychologisch-pädagogische Tradition, die der psycholinguistische Generativismus lange Zeit so souverän ignoriert hatte. Zum anderen erspart es

uns die (andernorts hinlänglich dokumentierte) Vorstellung und Diskussion derjenigen theoretischen Modelle und methodischen Ansätze der Spracherwerbsforschung, die (wie die strukturalistischen Pivot-Grammatiken, die generativen Transformationsgrammatiken, die satzsemantischen Kasusgrammatiken usw.) primär linguistisch orientiert sind und die pragmatisch-funktionalen, soziokulturellen und psychopädagogischen Rahmenbedingungen kommunikativer Entwicklung ausklammern.[7]

Der Akzent liegt hier also nicht auf den Gemeinsamkeiten, den generellen Regeln und universellen Modellen des Spracherwerbs, sondern umgekehrt auf den Bedingungen für die Verschiedenheiten, die wir in der Realität vorfinden. Denn jedes Kind wird ja in einen bestimmten historischen, gesellschaftlichen und ethnisch-kulturellen Zusammenhang hineingeboren, zu dem jeweils relativ es seine interaktiven Fähigkeiten und Gewohnheiten entwickelt. Die sich dadurch ergebenden Unterschiede werden in der Differentiellen Psychologie ebenso thematisiert wie in der Vergleichenden Kulturanthropologie und der Ethnographie der Kommunikation, von deren Resultaten die Pädolinguistik hier profitieren kann.[8]

So wenig das Humboldtsche Problem der sprachlichen Relativität (Gipper 1972) bündig zu lösen ist, also die Frage, inwieweit Sprache als "Guide of social reality" (Sapir 1921) die Art unserer Umweltwahrnehmung bestimmt (was in der Nachfolge der Diskussion der Sapir/Whorf-Hypothese gern mit den oft rekapitulierten Beispielen der Tempusstruktur in der Sprache der Hopi-Indianer, den zahlreichen Ausdrücken für Formen gefrorenen Wassers bei den Eskimos oder für Kamele im Arabischen illustriert zu werden pflegt), so wenig ist die phänomenologische Tatsache strittig, daß sich das Kind 'seine Welt' progredient im Rahmen der in ihr geltenden Normen und mit den Mitteln der in ihr gebrauchten Sprachformen erschließt. Damit sind also sowohl

innersprachliche Spezifika der semantischen Strukturierung der Wirklichkeit als auch außersprachliche Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs in Kommunikationsgemeinschaften unterschiedlicher Reichweite angesprochen.

Das andere Ende dieser Hierarchie von Kommunikationsgemeinschaften, in die das Kind hineingeboren wird, bildet in der Regel die Familie als die erste und lange zentrale Sozialisationsinstanz, die dem Kind nicht nur kommunikative Fähigkeiten, sondern auch kulturelle Muster vermittelt.[9] Zahlreiche Einzeluntersuchungen haben die Unterschiede in Spracherwerbsprozessen profiliert, je nachdem, ob das Kind als Einzelkind oder mit Geschwistern, in der Familie oder im Heim aufwuchs. Daß die Einzelkinder in Kleinfamilien aufgrund der größeren kommunikativen Zuwendung und Aufmerksamkeit der Erwachsenen, die sie erfahren, gegenüber Kindern in größeren Familien, in denen sie häufiger mit Geschwistern interagieren, in ihrer Sprachentwicklung meist voraus sind, ist ein oft beobachtetes und nicht unerwartetes Ergebnis dieser Studien (McCarthy 1954: 586 ff.; List 1981: 111 ff.). Ihre linguistischen Kriterien (Wortschatz, Satzlänge, Komplexion der syntaktischen Struktur etc.) haben sich freilich oft als irreführend erwiesen. Dies gilt auch für die experimentelle Versuchsanordnung statistisch instrumentierter Arbeiten, deren Variablenkorrelationen zwar methodische Exaktheitsbedürfnisse befriedigen mögen, aber von der kommunikativen Wirklichkeit in der kindlichen Sozialwelt oft weit entfernt bleiben. Welchen Einfluß die Versuchsanordnung auf die Ergebnisse haben kann, hat Hannelore Grimm (1977, Bd. 2: 52) anhand zahlreicher Testvergleiche eindrucksvoll beschrieben und vor der Formulierung weitreichender Hypothesen auf der Basis isolierter Variablen gewarnt. Zweifellos müssen weitere Faktoren (wie die Zahl der Geschwister, ihr Geschlecht und ihre Altersunterschiede, die soziale Position, Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten der Eltern, ihre Ausbildung und berufliche Tätigkeit etc.), die die Gruppenstruktur der Familie

bestimmen, ebenso in die Untersuchung einbezogen werden wie (zur methodischen Kontrolle) die Ergebnisse der Zwillingsforschung (Martens 1974; id. ed. 1979).

Die Frage nach dem Einfluß des sozialen Milieus und des ökonomischen Status der Familie auf den Spracherwerb des Kindes durchzieht die pädolinguistische Forschung seit Anbeginn. Schon Charlotte Bühler wies (1928) auf die Retardierung der Entwicklung von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten hin. In den 60er und 70er Jahren wurde der Aufweis der Beziehungen zwischen Sozialstatus der Eltern und dem sprachlichen Verhalten älterer Kinder (im Schulalter) lange Zeit als die zentrale Aufgabe soziolinguistischer Forschung angesehen, die eine so reiche und in vielen Einführungen und Gesamtdarstellungen referierte Literatur hervorgebracht hat, daß sich ihre erneute Zusammenfassung und kritische Diskussion an dieser Stelle wohl erübrigt (s.u. S. 39).

Festzustellen bleibt jedoch die (in vielen sog. Wolfskind-Experimenten erhärtete) anthropologische Grundtatsache, daß die psycho-soziale Plastizität des Neugeborenen des Erziehungsangebotes anderer Personen bedarf, um die angeborenen Dispositionen zur Entfaltung zu bringen: "'Persönlichkeit' kann sich nur entwickeln und entfalten über soziale Angebote" (Claessens 1973: 148).[10] Solche sozialen Angebote betreffen nicht nur den Spracherwerb, sondern bestimmen die Orientierung des Kindes vom ersten Lebenstage an. Sie bildet sich auf der Grundlage wiederholter diskriminatorischer Erfahrungen zur Fähigkeit sozialer Kognition aus: so werden Zuordnungen von Symbolen und Bedeutungen, äußeren Merkmalen und sozialen Sachverhalten eingeschliffen und zu entsprechenden Erwartungsmustern aufgebaut, die sich im Laufe des Lernprozesses schließlich zu (intra- und interkulturell unterschiedlichen) 'Assoziationsnormen' verfestigen.[11]

Dabei können soziale Schichten insofern eine Rolle spielen, als ein individuell stimulierendes Sozialisationsklima dazu tendiert, ein unabhängiges personorientiertes Rollenverhalten hervorzurufen, das freilich unter Umständen nicht die berechenbare Verhaltenssicherheit eines positionsorientierten Rollenverhaltens gewährt, das in der Regel durch weniger anregende und stereotype Sozialisationsverhältnisse produziert wird. Solche Rollenkonzepte beziehen sich etwa auch auf Geschlechtsrollen, die sich auf der Grundlage entsprechender frühkindlicher Erfahrungen unterschiedlich ausbilden können: empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß "in der Unterschicht frühzeitig stabile, zugleich aber stereotype Muster vorhanden sind, während es in der Mittelschicht zwar insgesamt später zu Rollenwahrnehmungen kommt, diese dann aber um so reichhaltiger gestaltet sind" (List 1981: 117; vgl. Mühlfeld 1975: 64 ff.).

Im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Sprachentwicklung scheint die früher oft zitierte Annahme von der früheren und reicheren Ausbildung sprachlicher Kompetenz der Mädchen gegenüber der der Jungen durch neuere Untersuchungen relativiert zu werden, die durch linguistisch differenziertere Methoden diesen Vorsprung (der sich bei bestimmten Testanordnungen ergeben mag) allenfalls für bestimmte Bereiche lexikalischer Variation oder syntaktischer Performanz gelten lassen, nicht aber für die Kommunikationsfähigkeit insgesamt (Maccoby/Jacklin 1974; Oksaar 1977: 118 ff.). Dies besagt im übrigen noch nichts über die spätere Ausbildung geschlechtsspezifischer Kommunikationsrituale, die in Deutschland erst seit kurzem zum Gegenstand systematischer Forschung gemacht werden (Andresen et al. eds. 1978 u. 1979; Trömel-Plötz 1982).

Die Pädolinguistik sucht die Abstraktion von den materiellen Lebensumständen des Kindes zu vermeiden, wenn sie dafür plädiert, in die Beschreibung der Entwicklung kommuni-

kativer Fähigkeiten deren soziale und psychische Bedingungen einzubeziehen, die ihrerseits auch auf Praxis und Zielsetzungen der Erziehung Einfluß ausüben, indem sie entweder rollengebunden-stereotype oder rollenflexibel-individualisierende Erziehungsstile wahrscheinlicher machen. Den Wechselbeziehungen zwischen sozialem Milieu und kommunikativer Entwicklung und pädagogischer Praxis suchen pädolinguistisch-integrative Ansätze der Kindersprachforschung eher Rechnung zu tragen als die endogenistisch orientierten Logiken der Entwicklungspsychologie. Die methodischen Konsequenzen liegen auf der Hand: die größere phänomenologische Adäquatheit wird meist erkauft mit geringerer empirisch-experimenteller Präzision. Phonologische Einheiten, Lexeme, syntaktische Muster, performative Sprechakte lassen sich nun einmal leichter operationalisieren als 'kommunikative Akte', die z.B. Oksaar zum Ausgangspunkt pädolinguistischer Untersuchungen nimmt und die verbale, paraverbale und nonverbale Faktoren ebenso einschließen wie Merkmale der Situation und der Kommunikationspartner (Eltern, Geschwister, Spielgefährten).

Dies erinnert sehr an eine sprachwissenschaftliche Tradition, die an Philipp Wegener (1885) anknüpft (vgl. Juchem 1984) und über den Ethnologen Bronislaw Malinowski (1923/1949) und den Linguisten John Rupert Firth (1957) den britischen Kontextualismus geprägt hat, dessen bedeutendster Vertreter heute Michael A.K. Halliday ist.[12] Sein sozio-semiotisches Modell des Spracherwerbs sei im folgenden in knapper Skizze vorgestellt (Halliday 1975; id. 1978).

2.1.3 Ein soziosemiotisches Modell des Spracherwerbs

Halliday setzt den Beginn des Spracherwerbs nicht erst mit der Äußerung von Wörtern oder gar Wortverbindungen an, sondern schließt die Blicke, Gesten, Intonationsmuster ein, mit Hilfe derer das Kind schon im ersten Lebensjahr im Rahmen einer "protolanguage" Bedeutungen symbolisch vermittelt. Sein Ansatz ist also als funktional und interaktional, semiotisch und soziologisch zu charakterisieren insofern, als er den Spracherwerb als Beherrschung bestimmter kommunikativer Funktionen zur Realisierung eines Bedeutungspotentials definiert, das sich im Dialog zwischen dem Kind und seiner Mutter und/oder anderen Menschen in Zeichenensembles unterschiedlicher semiotischer Struktur manifestiert. Durch die wiederholte Wahrnehmung und Nachahmung solcher Zeichenprozesse baut das Kind sein Wissen über soziale Strukturen und kulturelle Muster auf.

Von der Sprache der Erwachsenen unterscheidet sich die 'Protosprache' der ersten 18 Monate durch das Fehlen eines lexikogrammatischen Systems, das zwischen Inhalt und Ausdruck, intentionalem Sinn und seiner Artikulation sprachlich vermittelt. Gleichwohl interpretiert die Mutter die Blicke, Laute und Gesten des Kindes als bedeutungsvolle Äußerungen. Von einem solchen bedeutungsvollen Handeln ('act of meaning') spricht Halliday bereits dann, wenn das Kind einfache gerichtete Akte - etwa das sich Wenden an eine Bezugsperson oder die Beschäftigung mit einem Gegenstand - zu einem aus beiden Aktionsmodi zusammengesetzten Akt kombiniert. Denn dann fungiert der eine gerichtete Akt als Repräsentation des anderen und erfüllt damit fundamentale semiotische und kommunikativ relevante Funktionen. Die Mutter interpretiert den auf sie gerichteten Blick des Kindes, das gleichzeitig die Hand nach einem Gegenstand ausstreckt, als ein bestimmtes Interesse des Kindes an diesem Gegenstand. Solche kombinierten Akte sind schon im Alter von sechs Monaten zu beobachten und differenzieren sich

im Laufe der Zeit immer weiter aus.

Nach seiner Fallstudie verfügt das von Halliday beobachtete Kind im Alter von neun Monaten bereits über mehrere Zeichen im semiotischen Modus iconischer Repräsentation, denen sich unterschiedliche kommunikative Funktionen zuordnen lassen. Im einzelnen unterscheidet Halliday (1975: 19 ff.) folgende Funktionen:

(i) Die instrumentale Funktion dient dem Kind zur Befriedigung seiner materiellen Bedürfnisse: "this is the 'I want' function of language." Die deiktische Geste drückt einen allgemeinen oder spezifischen Wunsch aus, etwas im Sichtbereich haben oder nicht haben zu wollen ("grasping firmly" vs. "touching lightly"). Wenn das Kind mit einer solchen Handlungssequenz wiederholt sein Ziel erreicht, wird es sie als 'Handlungsschema' speichern.

(ii) Die regulative Funktion dient dem Kind zur Steuerung des Verhaltens der anderen und entspricht seiner frühen Erfahrung von Handlungsstrategien der Erwachsenen ihm gegenüber: dies ist die "'do as I tell you' function of language". Während bei der instrumentalen Funktion das Ziel der Handlung das Objekt ist und die andere Person der Vermittlung dient, ist hier das Ziel eine Beeinflussung des Verhaltens eines bestimmten Individuums (gegebenenfalls im Hinblick auf einen Gegenstand).

(iii) Die interaktionale Funktion dient dem Kind zur Herstellung kommunikativer Beziehungen zu Personen seiner Umgebung: die "'me and you' function of language". Hier geht es um Begrüßungsgebärden, um die Benutzung von Eigennamen und Koseformen für die engsten Bezugspersonen, wobei auch Gegenstände der Umgebung der Vermittlung des Kontaktes dienen können.

(iv) Die personale Funktion dient dem Kind zum Ausdruck seiner Individualität, seines Selbstbewußtseins, seiner 'Persönlichkeit': "We might call this the 'here I come' function of language". Sie schließt den (meist vokal codierten) Ausdruck von Gefühlen, Interessen, Freude, Ärger, Behagen etc. ein und richtet sich zum einen als Mitteilung an die Umwelt nach außen, zum andern reflektiert es die Entwicklung des eigenen Selbst und seiner jeweiligen Disposition.

(v) Die heuristische Funktion dient dem Kind (nach der Entwicklung der Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen dem eigenen Selbst und der von ihm geschiedenen Umwelt) zur Entdeckung und Erforschung seiner Umgebung: "the 'tell me why' function". Sie bildet sich später weiter aus zur Palette der kindlichen Fragehandlungen u.a. mit dem Ziel, Namen für Gegenstände zu lernen und sich damit die Umwelt nach und nach kategorial und (mit dem Übergang von der Protosprache zur Muttersprache) lexikalisch-begrifflich zu erschließen.

(vi) Die imaginative Funktion dient dem Kind zur Konstitution 'möglicher Welten', die seiner Phantasie entspringen und das spätere Spielen vorbereiten: "the 'let's pretend' function", in der das Kind Kreativität zur Fiktion als Sinn des Möglichen zu entfalten lernt.[13]

(vii) Die informative Funktion endlich dient dem Kind später, etwa ab dem 22. Monat, zum Ausdruck von Mitteilungen über Inhalte an Personen in seiner Umgebung (von denen es glaubt, daß sie für diese 'neu' und also von Interesse seien): "the 'I 've got something to tell you' function", die den Übergang zum referentiellen Gebrauch der Sprache markiert, wie sie die Erwachsenen vornehmlich verwenden, de-

nen die Funktionen der frühesten Stadien kommunikativer Entwicklung in den seltensten Fällen mehr bewußt sind.

Dieser Übergang ist ein entscheidender Schritt von der kindlichen Protosprache zur Sprache als Mittel der Kommunikation. Er ist gekennzeichnet durch den gleichzeitigen Aufbau des intermediären lexikogrammatischen Systems, das zwischen semantischem und phonologischem (bzw. artikulatorischem) System vermittelt. Das Kind lernt die verschiedenen Einzelfunktionen der Protosprache zunehmend zu kombinieren und schließlich durch Prozesse der Abstraktion und Generalisierung in die Funktionen ("macro-functions") der Erwachsenensprache zu generalisieren, die Halliday in seinem soziosemiotischen Modell als die ideationale, die interpersonale und die textuale Funktion bezeichnet hat (Halliday 1973; id. 1978):

(i) Die ideationale Funktion entspricht in etwa der 'repräsentationalen Funktion' Karl Bühlers oder der 'referentiellen Funktion' Dell Hymes' und steuert die linguistische Organisation von Erfahrungen, Wahrnehmungen und Intentionen durch die lineare Koordination von Handlungsprozessen, Handlungsträgern und Handlungsumständen (die satzgrammatisch in etwa durch Verb, Subjekt und Objekt repräsentiert seien).

(ii) Die interpersonale Funktion steht für den Komplex sprachlich manifester sozialer und kommunikativer Rollen der Partner im Dialog und findet ihren Ausdruck etwa in Sprechhandlungen des Aufforderns, Behauptens oder Fragens, in Modus und Modalität, in Partikeln und Pronomina, in Stil und Sprachschicht.

(iii) Die textuale Funktion schließlich konstituiert den Situationsbezug und die textsyntaktische Anordnung

> der Mitteilung im Dialog, indem sie das 'psychologische Subjekt' (im Unterschied zu 'logischem' und 'grammatischem Subjekt') bezeichnet und neben den mikrostrukturellen Bedingungen textueller Vernetzung auch die Makrostrukturen des Gesprächsaufbaus und -ablaufs organisiert, wie sie heute in der Dialogforschung (und in der Rhetorik seit je) beschrieben werden (Hess-Lüttich 1981).

Dieses funktionale Stadienmodell wird der Entwicklung kindlicher Kommunikation vermutlich gerechter als der Versuch, mit den für das ausgebildete System der Erwachsenensprache geltenden Kategorien die Sprache des Kindes beschreiben zu wollen, die dadurch immer als abweichend, defizitär und unvollständig erscheint. Dies gilt auch für den Vorschlag des Sprachpsychologen Max Miller, den Hallidayschen Makrofunktionen (interpersonal, ideational, textual) Typen von Sprechakten zuzuordnen unter der Prämisse, "daß sich kommunikative Intentionen von Kindern dieser Entwicklungsstufe konstituieren - wie rudimentär auch immer - in Form a) eines illocutionären Aktes, b) eines propositionalen Aktes und c) eines kontextreferenziellen Aktes" (Miller 1976: 90). Mit dem Versuch, diese Akttypen durch Regeltypen pragmatischer Konventionen, semantischer Relationen und deiktischer Bezüge prosodisch und syntaktisch explizit zu machen, unterschlägt Miller freilich die phänomenologische Beobachtung, daß Kinder illokutionäre Akte durchaus nicht nur mit diesen Mitteln vollziehen, ebenso wie die wichtige Tatsache, daß es die Erwachsenen (einschließlich der Sprachpsychologen) sind, die die Äußerungen des Kindes als bestimmte Sprechakte interpretieren.

Dieser Aspekt ist in der Hallidayschen Beobachtung einer graduellen Entwicklung des Kindes zur Dialogfähigkeit enthalten, die sich parallel zur Entwicklung des lexikogrammatischen Systems und der Kombination verschiedener Elementarfunktionen entfaltet (Halliday 1975: 30[14]):

> The second of the two fundamental steps that the child takes in embarking on Phase II, the transition to the adult language, is that of learning to engage in dialogue. Dialogue is, for him, a very new concept. Dialogue involves the adoption of roles which are social roles of a new and special kind, namely those which are defined by language itself. We may refer to these as communication roles.

2.1.4 Erziehung zur Dialogfähigkeit

Die Konsequenzen des integrativen soziosemiotischen Modells des Spracherwerbs für die anwendungsorientierte Perspektive der Erziehung des Kindes zur Dialogfähigkeit sind augenfällig. Es ist kein Zufall, daß die an der Transformationsgrammatik oder auch die an der Sprechakttheorie orientierten Sprachunterichts- und Spracherwerbsmodelle zunehmend auf Kritik stoßen (vgl. Ziegesar 1975), da sie sich meist ausschließlich auf instrumentelle, regulative und informativ-repräsentationale Funktionen der Sprache konzentrieren und darüber sozialisatorisch so zentrale (und didaktisch als viel eher kindgemäß zu respektierende) Funktionen wie die interaktionale zum Ausdruck der Beziehung zum Partner, die personale zum Ausdruck expressiver und emotionaler Haltungen und auch des Bewußtseins eigener Individualität, die heuristische Funktion zum Ausdruck experimentellen Lernens und tentativer Umwelterfahrung, oder die imaginative zum Ausdruck kreativer, subjektiver, phantastischer und phantasmagorischer Wirklichkeitskonstitution zu vernachlässigen tendieren.[15]

Aber auch in theoretischer Perspektive stehen die aus empirischer Beobachtung gewonnenen Hypothesen in eklatantem Widerspruch zu der lange Zeit unangefochtenen Egozentrismus-These Piagets, nach der das Kind bis zur Adoleszenz in seiner eigenen Perspektive befangen bleibe und erst danach die Fähigkeit zur versuchsweisen Übernahme der Per-

spektive des Partners ausbilde (Piaget/Inhelder 1972; Furth 1976). Hans Ramge weist in seiner Fallstudie zum "Sprechen eines Kindes im dritten Lebensjahr" nach, daß sich die in Interaktionszusammenhängen (wie 'Bauen', 'Betrachten', 'Kooperieren', 'Position bestimmen', 'Problem lösen') entwickelte und über sie vermittelte "Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme [...] bereits im dritten Lebensjahr des Kindes vorfindet und daß sie sich in dieser Zeit in einer raschen Entwicklung befindet" (Ramge 1976: 223). Auf dem Boden der Meadschen Theorie des Symbolischen Interaktionismus plädiert Ramge dafür, Erkenntnisse über die Entwicklung der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln und seine Komponenten (wie 'Imitieren', 'Strukturieren', 'Trainieren', 'Explizieren', 'Agieren') für praktisch-didaktische Impulse zur Förderung des "Lernmilieus" des Kindes nutzbar zu machen. Tatsächlich scheinen Kinder viel früher über weitreichende Interaktionskompetenzen zu verfügen als bislang angenommen. Zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre lassen auch auf eine schon sehr frühe Entwicklung von so etwas wie Sprachbewußtsein schließen (Geier et al. 1979). Metasprachliche Fähigkeiten sind in der Kindersprachforschung lange vernachlässigt worden, aber schon bei zwei- bis dreijährigen Kindern nachzuweisen, wie etwa Els Oksaar (1977: 103-107) am Beispiel zwei- und dreisprachig aufwachsender Kinder belegt. Die Tätigkeitspsychologie der Kulturhistorischen Schule hat in der Nachfolge Vygotskijs, Leont'evs und Lurijas den Zusammenhang zwischen sozialer Aktivität und der Entwicklung metakommunikativer Fähigkeit stets hervorgehoben, freilich auch meist nicht weiter konkretisiert.[16] Erst in jüngster Zeit ist das Problem der interaktiv ausgebildeten Metakognition Gegenstand systematisierender Bemühungen.[17]

Im Vordergrund steht dabei die empirische Analyse der Interaktion in der Mutter-Kind-Dyade. Jerome Bruner hat in vielen Untersuchungen die Beobachtungen Hallidays bestätigt, daß Kinder und ihre Bezugspersonen praktisch von An-

fang an durch Blicke und Gebärden kommunizieren (Bruner 1977; id. 1979). Er beschreibt, wie Mutter und Kind wechselseitig ihre Blickbewegungen verfolgen, ihre Aufmerksamkeit auf die Mimik des Gesichtes richten, und wie sich die Greifgebärden des Kindes unter dem verstärkenden Einfluß der Mutter, die diese Bewegungen als Mitteilungen interpretiert, allmählich in deiktische Gesten verwandeln. Wenig später geht es immer weniger um den Besitz der Gegenstände (im Sinne der Hallidayschen "'I want' function") als zunehmend um deren Benennung und die Beziehungen zwischen ihnen. In ritualisierten Instruktionsspielen lernt das Kind auf diese Weise grundlegende Regeln dialogischer Interaktion, lernt zeitliche Einheiten des 'turns' (des 'An-der-Reihe-Seins') abzuschätzen, die Rollen zu tauschen, Interaktionen zu initiieren, Gesprächsschritte zu beanspruchen und sie dem Partner zuzugestehen, den Dialog also letztlich zu strukturieren.

Wie das im einzelnen funktioniert, hat Marie-Louise Käsermann am Beispiel dialogischer Unterbrechungsmuster vorgeführt: der methodisch interessante Ausgangspunkt ist dabei das Mißverständnis oder die Kommunikationsschwierigkeit, die entsteht, wenn sich die Mutter über die Bedeutung kindlicher Zeichenfolgen nicht sicher ist, das Kind zur Sicherung ihres Verständnisses unterbricht und es zurückfragt, oder es durch entsprechende Signale des Nichtverstehens auf die Unzulänglichkeit seiner Äußerung aufmerksam macht. Käsermann wählt diesen Ausgangspunkt, weil der "'Lernstoff', den das Kleinkind bewältigen muß, wenn es sprechen lernt, größer [ist] als bei jeder anderen Altersstufe. Nichtverstehenssituationen, die nach der hier vertretenen Auffassung als Lernfaktoren gelten, sollten daher beim Kleinkind die größten Effekte haben" (Käsermann 1980: 46 f.). Wie das Kind dieses Hindernis zu überwinden und das kommunikative Problem zu lösen lernt, ist Gegenstand dieser empirisch-psychologischen Untersuchung. Die mütterliche Intervention erweist sich als pädagogischer Stimulus zur

spontanen Selbstkorrektur, zur expandierenden Paraphrase, zur Aktualisierung latenten Sprachwissens also, und gibt Aufschluß über den erreichten Stand der Dialogfähigkeit des Kindes.

Käsermanns
Auch wenn die Arbeit in der methodischen Durchführung nicht unproblematisch instrumentiert ist (vgl. Ramge 1983: 40 ff.), bleibt festzuhalten, daß die Resultate den dialogischen Prozeß des Spracherwerbs an einem bestimmten Ausschnitt belegen, und daß die zunehmende Dialogfähigkeit des Kindes Ergebnis kommunikativer Intervention der Bezugsperson ist, die das Kind zur 'Problematisierung' der Kommunikation durch gezielte (und damit sein 'Wissen über Sprache' indizierende) Variation von Äußerungen veranlassen.

Ein ähnliches Ziel (bei anderen Prämissen und methodischen Verfahren) hat die "Strukturanalyse der Mutter-Kind-Interaktion" von Klaus Neumann, der "den Aufbau der sozialen Handlungsfähigkeit beim Kind in den beiden ersten Lebensjahren" u.a. im Hinblick auf die auch sprachsoziologisch interessierende Frage verfolgt, "in welche Art von Integrationsstruktur das Kind auf interaktionaler Ebene geboren wird" (Neumann 1983: 10, 11). Detaillierte Beschreibungen ausgewählter Video-Aufzeichnungen von Eltern in Spielsituationen mit ihren Kindern im Alter zwischen dem 7. und 15. Monat illustrieren den allmählichen Aufbau eines "vorreflektiven Ichs beim Kind" im Übergang von reaktivem zu initiativem Sozialverhalten. Auch wenn das integrationistische Bestreben des Autors zuweilen allzu heterogene Spracherwerbs- und -entwicklungsmodelle (von Mead über Piaget und Spitz bis zu Erikson und Halliday) zu verschmelzen sucht, werden die kommunikativen Bedingungen der Entwicklung zum Aufbau einer Identität ('Selbstgenese') und damit zur Perspektive kooperativen Handelns in kindlichen Sozialwelten deutlich:

> Das Kind wird in den fortlaufenden Interaktionsprozessen in die Struktur sozialer Interaktion auf der Basis von Intersubjektivität integriert. Die Bezugsperson gleicht im Dialog mit dem Kind dessen strukturell bedingte soziale Inkompetenz aus, indem sie ihm kontrafaktisch die Fähigkeit zur Kommunikation unterstellt. Sie übernimmt in konkreten Austauschsituationen stellvertretend den Handlungspart des Kindes und tritt diesen in dem Maße an das Kind ab, in dem es entsprechend dem Gang seiner Entwicklung fähig wird, selbst aktiv in Kommunikationen einzutreten bzw. sich selbst vertreten zu können. Mit dieser Unterstützungsfunktion der Bezugsperson ist das soziale Lernfeld geschaffen, in dem das Kind Wissen und Fähigkeiten ausbilden kann, die Voraussetzung für die Teilnahme an sozialer Interaktion sind (Neumann 1983: 211).

Zu Recht macht Els Oksaar in ihrer jüngsten Bestandsaufnahme noch einmal darauf aufmerksam, daß die Berücksichtigung sozialer und interaktiver Gesichtspunkte in der Kindersprachforschung keine Erfindung unserer Tage ist, wie es gelegentlich (nach der Phase systemlinguistischer Enthaltsamkeit) scheinen mag, sondern daß sie - wie in den klassischen Studien von Katz/Katz 1928, Stern/Stern 1928 usw. - schon in den 20er Jahren hervorgehoben wurden (Oksaar 1983: 9-27). Andererseits lassen sich die frühen allgemeinen Bemerkungen zu diesem Aspekt aufgrund des inzwischen methodisch erheblich verfeinerten empirisch-sozialwissenschaftlichen und linguistisch-psychologischen Instrumentariums sehr viel besser und genauer belegen als seinerzeit.[18]

Ein weiterer Gewinn scheint in der Ausdehnung des Interesses der Kindersprachforscher zu liegen, die den Spracherwerb mittlerweile nicht mehr mit dem Eintritt in das Schulalter als abgeschlossen betrachten, sondern auch ältere Kinder und Jugendliche allmählich in ihre Beobachtungen einzubeziehen beginnen (vgl. Augst ed. 1978). Dadurch ergibt sich im Hinblick auf den gemeinsamen Gegenstandsbereich eine interessante und methodisch zu nutzende Konvergenz mit der soziolinguistischen Erforschung des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs von Kindern im Schulalter (z.B. Neuland 1975; Jäger et al. 1977-78). Diese Untersu-

chungen könnten insofern eine wichtige Ergänzung erfahren, als die einseitig schicht- oder klassenbezogene Erklärung unterschiedlichen Sprachgebrauchs durch gruppensoziologische, kulturethnographische und psychogenetische Beobachtungen differenziert werden könnte.

So ist etwa der für die Entwicklung und Entfaltung sprachlicher Handlungsfähigkeiten wichtige Indikator der Häufigkeit kommunikativer Zuwendung auch schichtenspezifisch zu interpretieren, wie Freedle/Lewis am Beispiel eines Vergleichs von Interaktionsfrequenzen zwischen Mutter und Kind einmal im vorsprachlichen Alter und dann zwei Jahre später zeigen und dabei einen positiven Zusammenhang zwischen Häufigkeit der Interaktionen, Schichtzugehörigkeit und späteren Sprachleistungen erkennen zu können glauben (Freedle/Lewis 1977: 157). Solche und ähnliche Beobachtungen weisen nach der Auffassung von Hans Ramge darauf hin, daß "Varianten im Sprachverhalten von Müttern in der vorsprachlichen Phase der kindlichen Entwicklung möglicherweise bereits Differenzen in der Sprach- und Dialogfähigkeit von Kindern begründen, die als schichtgebundene Differenzen erst später zutage treten" (Ramge 1983: 37).

2.1.5 Zur Ethnographie kindlicher Sozialwelten

Die Bedeutung frühkindlicher Sozialkontakte in Familie und Mutter-Kind-Dyaden ist auch ex negativo in Untersuchungen zum Einfluß des Heimmilieus auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern bestätigt worden, die aus sozialen oder medizinischen Gründen in Institutionen wie Heimen oder Kliniken aufwachsen müssen. Psychoanalytisch inspirierte Ansätze haben den Blick dafür geschärft, wie wichtig die emotionale und affektive Zuwendung vom ersten Tage an für das Kind ist, wenn es jene Sicherheit und Geborgenheit erfahren soll, die für die Ausbildung des 'Urvertrauens' entscheidend ist (Erikson 1971; vgl. Neumann

1983: 28-37). Die Erfahrung des Regelmäßigen, Verläßlichen, Wiederkehrenden, Konstanten ist die Voraussetzung für die Entwicklung einer stabilen Identität und damit einer normalen geistigen und sozialen Entwicklung. Diese Erfahrung 'objektiver Invarianten' (Piaget 1963: 51-61) wird zur Bedingung der Orientierung eines Menschen in der Welt und ist später in jeder Interaktion als die 'Iterierbarkeitsidealisierung' (Schütz 1974: 104) gegenwärtig, ohne die Verständigung nicht gelingen kann.[19] Der Entzug persönlicher Zuwendung und Anregung durch nicht ständig wechselnde Bezugspersonen kann zur Retardierung der Entwicklung bis hin zu schweren Deprivations- und Hospitalismussyndromen führen, wie sie René Spitz schon in den 40er Jahren beschrieben hat (Spitz 1945; id. 1976).

Neben dem Milieu wird wenig später auch die Interaktion mit Kindern des gleichen Alters für die Entwicklung bedeutsam. Die Formen des Spiels in der Gruppe Altersgleicher ist seit langem als pädagogisch bedeutsames 'Lernfeld' erkannt und heute Gegenstand systematischer Erforschung etwa in der Spielpädagogik.[20] Die Institution des Kindergartens ist hier eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz, deren Bedeutung für die Entwicklung sozialer Interaktionsformen und besonders der Dialogfähigkeit erst neuerdings stärkere Beachtung auch in pädo- und soziolinguistisch interessierten Untersuchungen findet, in denen z.T. eine erstaunliche Flexibilität der Kinder in der Wahl sprachlicher Register je nach Spielsituation und Alter der Gesprächspartner festgestellt wurde (Sachs/Devin 1976; Schloon 1976).

Eine wirkliche Kooperation zwischen den pädagogischen, soziologischen, linguistischen, anthropologischen und psychologischen Ansätzen der Beobachtung kindlichen Sozialverhaltens in Gruppen scheint sich jedoch erst in jüngster Zeit anzubahnen, nachdem die empirischen Fortschritte der phänomenologisch orientierten Ethnographie der Kommunikation die methodologischen Voraussetzungen für eine seriöse

'Theorie-Integration' geschaffen haben, die Interdisziplinarität ermöglicht, ohne sie als wohlfeiles Etikett für eklektizistische Vereinnahmungen zu mißbrauchen.[21] Die methodologischen Kriterien einer empirisch elaborierten Ethnographie der Kommunikation hat Hugh Mehan in seinen Untersuchungen zur Interaktion von Schulkindern unter den Stichwörtern (i) "retrievability of data", (ii) "comprehensive data treatment", (iii) "convergence between researchers' and participants' perspectives" und (iv) "interactional level of analysis" zusammengefaßt (Mehan 1979: 19 ff.). Damit fordert er einerseits die intersubjektive Kontrollierbarkeit des Datenmaterials (im Unterschied etwa zur teilnehmenden Beobachtung, oft sogar nur der eigenen Kinder) und dessen genaue und gründliche Analyse (statt der verbreiteten Übung, weitreichende Hypothesen durch Einzelfallbeispiele zu belegen); andererseits erscheint es ihm notwendig, daß die Perspektiven des Forschers und der von ihm beobachteten Menschen übereinstimmen (statt diese etwa zum bloßen 'Gegenstand' seiner Interessen in Laborsituationen zu reduzieren) und daß die Organisation sozialer Strukturen in der Interaktion der Beteiligten nachgewiesen werden (und nicht ihnen in der Form reifizierter Kategoriengebäude übergestülpt werden, die leichter statistisch verrechnet werden können, wie in der traditionellen empirischen Sozialforschung).

Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel, Methoden der ethnomethodologischen Konversationsanalyse Cicourels, der sozialpsychologischen Rahmenanalysen Goffmans, der kinesischen Beobachtungen non-verbalen Verhaltens Kendons zu dem nicht-reduktionistischen Beschreibungsinstrumentarium einer 'Mikroethnographie' der sozialen Interaktion zu vereinen, hat Jürgen Streeck (1983) eine Untersuchung über "Instruktionsprozesse unter Schulkindern" in einem amerikanischen Ghetto vorgelegt. Diese Studie sei hier deshalb exemplarisch genannt, weil sich an ihr aufgrund des speziellen Forschungsdesigns soziokulturelle (anderer Kultur-

kreis, ethnische Minderheiten), gruppensoziologische (peer-group), soziolinguistische (Dialogverhalten) und pädagogische (Instruktionskontexte) Aspekte zugleich aufzeigen lassen. Wiewohl nicht entwicklungspsychologisch orientiert, bietet sie die Momentaufnahme eines Entwicklungsstandes kommunikativer Fähigkeiten im Übergangsstadium von Kindheit und Jugend und kann so zugleich als Bindeglied zwischen Pädolinguistik und Jugendsprachforschung (s.u. Abs. 2.2) fungieren.

Vor der Folie der ausführlichen Beschreibung der Ghettowelt der von Streeck beobachteten Gruppe sieben- bis neunjähriger Kinder, ihren viktimisierenden Lebensbedingungen mit den entsprechenden psychischen Folgen, den ghettotypischen Strukturen ihrer Familien und peer-groups, wird die schon früh von Basil Bernstein und William Labov formulierte soziolinguistische These von dem kulturellen Bruch, den Unterschicht-Kinder beim Eintritt in die Schule als einer von den Normen der Mittelschicht geprägten Institution erfahren, indirekt plastisch und unmittelbar plausibel. Tatsächlich sind in der Schule interaktive 'Lernstile' gefordert, die die Kinder aus der (weißen) Mittelschicht schon beherrschen, während sie den (schwarzen, indianischen, mexikanischen etc.) Unterschicht-Kindern vor dem Hintergrund ihrer eingeschliffenen Kommunikationserwartungen als unangemessen, als fremd und abweichend erscheinen müssen:

> Diese Diskrepanzen in den strukturellen und kommunikativen Rahmenbedingungen sozialen Lernens in den beiden Sektoren der US-amerikanischen Gesellschaft lassen insgesamt die Vermutung nicht unbegründet erscheinen, daß die Kinder des Gettos bei ihrem Schuleintritt mit einer kommunikativen Umgebung konfrontiert werden, die durch ihre enge Bindung an das Sozialisationsmodell der weißen Mehrheitsgesellschaft nicht eben ein natürlicher Kontext für die Entfaltung ihrer kulturspezifischen Kommunikationsfähigkeiten ist (Streeck 1983: 111).

Tatsächlich ist die in früheren soziolinguistischen Tests festgestellte verbale Zurückhaltung amerikanischer Unterschichtkinder in ihrem Ghetto-Alltag untereinander nicht nur nicht zu bestätigen, sondern wird geradezu konterkariert von einer voll ausgebildeten und fein differenzierten oral tradierten Alltagskultur, die durch konversationelle Strategien der Irreführung ('signifying'), der Übertreibung ('jiving'), des Angebens ('boasting') und des rituellen Streitens ('dozens') geprägt ist (und übrigens auch in ihrer populären Musik zum Ausdruck kommt, die hierzulande zunehmenden Erfolg in den jugendlichen Subkulturen genießt: s.u. 2.2). Umgekehrt sind die in ihrer unabhängigeren familialen Sozialisation und vor allem in den peer-groups der Altersgleichen erlernten Regeln autonomen und gemeinschaftlichen Handelns im stärker asymmetrischen und individuierenden Lernsystem der Schule außer Kraft gesetzt.

Streeck kann in zahlreichen Gesprächsanalysen, die auch die paraverbalen und non-verbalen Elemente berücksichtigen, die Übernahme solcher Gesprächsstrategien aus der Alltagskultur in die Arbeitssituation der Schule aufzeigen: dies wird besonders deutlich in der Situation des 'peer-teaching', der Instruktion in Schüler-Arbeitsgruppen, die kooperatives Handeln verlangt, und in der die Kinder gleichwohl in ihren verbalen 'dozens', den gegenseitigen Beleidigungsritualen, deren traditionell sexueller Inhalt überdies gut zu ihrer alterstypischen Entwicklungsphase geschlechtsspezifischer Gruppenbildung paßt, die soziokulturelle Identität ihres Kinderalltags aufrechterhalten und zugleich metakommunikativ sogar spielerisch damit umgehen.

In der angewandten Perspektive plädiert Streeck deshalb im Anschluß an Mehan für einen kommunikativ authentischeren Unterricht in solchen Ghetto-Schulen, der in der Form "modellierender Instruktion" dem Lernstil der Unterschicht-

Kinder (Anschauung und Imitation statt Test und Simulation) gemäßer sei und zudem in seiner sozialen Organisationsform (Arbeitsgruppe mit einem Mitschüler als jeweiligem aufgabenspezifischen 'instrumental leader') der Struktur der peer-groups entspreche, in denen sich die Kinder als Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus in gleichsam alltagspraktisch-authentischen Lernsituationen befinden.

Unbeschadet des optimistischen Engagements des Autors (das ihn zuweilen zu etwas pauschalen Urteilen über den kinderfeindlich formalisierten Unterrichtsdiskurs des "westlichen Schulsystems" verleitet, dessen Liberalität ihm wahrscheinlich erst durch die Erfahrung der - aus gesellschaftlich-ideologischen bzw. kulturhistorischen Gründen - sehr viel rigideren Instruktionskonventionen in osteuropäischen bzw. asiatischen Schulsystemen aufginge), wäre jedoch zu prüfen, inwieweit seine für die amerikanischen Verhältnisse Gültigkeit beanspruchenden Befunde sich auf die Situation in Deutschland übertragen lassen bzw. entsprechend modifiziert werden müssen. Die Instruktionsform des peer teaching kann sicherlich nicht alle Probleme des Systems lösen, Sprachbarrieren und Kulturgrenzen überwinden, aber ihre genauere Erforschung wäre gewiß nicht nur von soziolinguistischem, sondern auch von anthropologischem und natürlich von pädagogischem Interesse.[22] Im übrigen können Streitrituale unter Kindern nicht nur in amerikanischen Negerghettos beobachtet werden, auch in deutschen Kindergärten und Grundschulen bietet sich dafür reichhaltiges Anschauungsmaterial (vgl. Klein 1983; Rehbock/Rehbock 1983). Was immer man von den Universalien des Spracherwerbsprozesses im einzelnen halten mag, streitende Kinder kann man wohl überall beobachten...

2.2 Jugendsprachforschung

2.2.1 Jugendforschung und Jugendsprachforschung

Operierten Pädagogen, Soziologen und Linguisten schon im Bereich der Erforschung der Kindheit weitgehend auf getrennten Feldern, so scheint die Kluft zwischen Jugendforschung und Jugendsprachforschung kaum überbrückbar. Noch in den 60er und 70er Jahren war die Situation ganz anders: die von Basil Bernstein inspirierten Forschungen der Sociological Research Unit am Londoner Institute of Education zum schichtenspezifischen Sprachgebrauch von Schülern (Bernstein 1971-75, 1972, 1975, 1977) wurden von Sprachwissenschaftlern sehr schnell mit großem Interesse, dann zunehmend kritisch aufgenommen und durch eigene systematische Untersuchungen ergänzt, die dann umgekehrt in großem Umfang von Erziehungswissenschaftlern rezipiert wurden.[23] Die Auseinandersetzung zwischen den Disziplinen mochte von manchen Mißverständnissen begleitet sein und gelegentlich - wie im Falle der sog. 'Kompensatorischen Erziehung' (du Bois-Reymond 1971, Feldbusch 1977, Broweleit 1981) - zur allzu unbekümmerten Übertragung von amerikanischen Konzepten auf die ganz anders gelagerten Verhältnisse in Deutschland führen, aber sie war im Ganzen außerordentlich fruchtbar für die interdisziplinäre Forschungsentwicklung in diesem Sektor. Diesen Dialog im Bereich der Jugendsprachforschung wieder in Gang zu bringen, wird eine ebenso schwierige wie wichtige Aufgabe in den nächsten Jahren sein, wenn die politische Forderung nach dem "Dialog mit der Jugend" nicht leere Phrase bleiben soll.[24] Die Ursachen für die zunehmenden Verständigungsprobleme zwischen den Generationen zu ergründen, ist deshalb Pädagogen und Psychologen, Soziologen und Linguisten als gemeinsames Thema gestellt.

Die Kooperation wird durch das zu Beginn des Kapitels diagnostizierte Fehlen einer linguistischen Jugendsprach-

forschung nicht eben erleichtert (s.o. S. 14; Henne 1981: 372). Und soweit es erste Ansätze dazu gibt, nehmen sie von der traditionsreichen und fest etablierten erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung kaum Notiz. Dabei wäre hier eine enge Kooperation schon deshalb geboten, um die (auch wissenschaftspsychologischen) Fehler der Sprachbarrierendiskussion zu Beginn der 70er Jahre zu vermeiden, in der zunächst Pädagogen linguistische Hypothesen etwa zur unterschiedlichen Syntax elaborierter und restringierter Codes aufstellten (vgl. Niepold 1970: 13 ff.), die dann von den Sprachwissenschaftlern (mit zuweilen unverhohlen besserwisserischer Attitüde) als linguistisch nicht ausreichend gesichert erwiesen werden konnten[25]; umgekehrt wurde dann die linguistische Kritik an der Code-Theorie in der Diskussion über die Frage, ob die Sprache der Unterschichtsprecher gegenüber der der Mittelschichtsprecher nur Differenzen oder auch gewisse Defizite aufweise (Hess-Lüttich/Steinig 1973; Haberland 1977), sehr schnell und vielleicht leichtfertig von vielen Pädagogen zu ihrer eigenen Sache gemacht - mit schwerwiegenden Konsequenzen für Sprachunterricht und Spracherziehung.[26]

Diese Konsequenzen waren für den Sprachdidaktiker Klaus Bayer immerhin Anlaß zur "Sorge um die deutsche Sprache" (Bayer 1982: 140): in der Interpretation zahlreicher Befunde zur "muttersprachlichen Inkompetenz" deutscher Studenten (Kohlmayer 1980: 322-328) zeigen sich nach der Auffassung Bayers "nachwirkungen der mitte der siebziger jahre versandeten soziolinguistischen diskussion" (Bayer 1982: 145). Die zunehmend gravierende "sprachproblematik der jugendkultur" sei nicht zuletzt auch "eine der ursachen für das verbreitete schwinden sprachpädagogischen engagements" (Bayer 1982: 148). Scharf kritisiert Bayer die (von ihm in Anführungszeichen gesetzten) "jugendforscher", die allzu leichtfertig das Ende der "Sprachherrschaft des Intellektuellen" (Burkert 1980: 220) propagierten und die 'neue Sensibilität' jugendlich impliziter oder

nonverbal-analoger Kommunikationsformen als die "Gegensprachen" der Graffiti, Mode und Musik feierten (Werner 1980). Dabei werde die Ausbildung der Fähigkeit zu sprachlich vermittelter Rationalität als der Bedingung demokratischen Gemeinwesens vernachlässigt, indem man "den studenten mit dem widerspruch zwischen der sprachpädagogischen resignationsideologie der differenzkonzeption und den gängigen sprachpädagogischen lernzielen der richtlinien und der etablierten didaktik" allein lasse (Bayer 1982: 152):

> Verständliche unzufriedenheit über vielfach mangelhafte verwirklichung des grundgesetzes verleitet viele pädagogen, demokratische erziehungsziele aufzugeben und ein diffus-emotionales engagement der jugend zu fördern, wohl in der hoffnung, jenseits aller rationalität eine art anarchisch-revolutionärer "kritischer masse" zu schaffen. Solche pädagogen müssen sich fragen lassen, ob sie auf diese weise nicht außer demokratischen institutionen und prozessen auch die persönliche entwicklung und die lebenschancen der ihnen anvertrauten sabotieren (Bayer 1982: 149).

Nun ist diese 'Sorge' um die jeweilige Muttersprache ungefähr so alt und so verbreitet wie das Nachdenken über Sprache überhaupt - aber auch bis heute unter sich abgrenzenden Titeln der 'Sprachpflege', 'Sprachkritik' und 'Sprachkultur' Gegenstand kontroverser Diskussion.[27] Die besondere Verantwortung der Schule hat die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung in ihrem Sprachnormen-Projekt hervorgehoben (Mogge/Radtke eds. 1982). Daß die bezüglich überlieferter Normen eher unbekümmerte Sprache der jeweils 'jungen Leute von heute' stets in das Kreuzfeuer sprachpflegerisch motivierter Kritiker geriet, überrascht heute so wenig wie ehedem. Neu ist freilich die zu beobachtende Veränderung im Umgang mit der Sprache als einem Medium der Verständigung im Sinne der Bevorzugung von Bildern und Gesprochenem gegenüber schriftlichen Texten, wie sie Hartmut von Hentig (1981: 100-114) bei den heute 17-Jährigen nachweist - die man freilich auch als Renaissance

einer ursprünglichen "Tradition der Mündlichkeit" interpretieren könnte (vgl. Schlieben-Lange 1983).

Hier nun soll die Sprache der Jugendlichen nicht als Einfallstor sprachlicher "Unsitten, die dem Geist und den Gesetzen der deutschen Sprache zuwiderlaufen" (Barth 1957: 143) verstanden werden, sondern als Ausdruck einer Phase der Sprachprofilierung im Rahmen einer Subkultur der Altersgleichen. 'Subkultur' ist hier also ganz neutral gemeint im soziologischen Sinne der peer groups, die an der Sozialisation des Menschen maßgeblichen Anteil haben (s.u. Kap.3), im pädagogischen Sinne der Pluralität der 'Miterzieher', die den Jugendlichen neben den pädagogischen Institutionen (und zuweilen gegen sie) ein von der Erziehungswissenschaft als solches längst akzeptiertes zweites 'Bildungsmilieu' geben (Dietz 1975).[28]

2.2.2 Jugend und Subkultur

Bei den von Bayer kritisierten Jugendforschern firmiert diese Subkultur meist als 'counter society' des jugendlichen 'underground'. Walter Hollstein (1971, 1979) etwa hat sie beschrieben als die jüngere Geschichte alternativer Jugendkulturen, als rasche Folge von 'Bewegungen' der Hippies, Yippies und Diggers, der beat generation und gay liberation, der Mods, Rockers, Hell's Angels, Heavy Metals, Skinheads, Teds, Greasers, Crombies, Kabouters und Kommunarden, der Müslis, Spontis, Roller, Rastas, Rockabillies, der Parkers, Provos, Punks und Popper...

Der Pädagoge Dieter Baacke, der die "Sprachlosigkeit" der Jugend schon in der (aus heutiger Sicht eher sprachgewaltig erscheinenden) 68er Generation ausgemacht hat (Baacke 1968), diagnostizierte die Neigung der Erwachsenen- und Mehrheitskultur, in die 'Subkultur' zu verweisen, was sie verdrängen wolle; im Begriffe entlarve sich, psychoanaly-

tisch seziert, "unser schlechtes Gewissen als Verdächtigung anderer: [...] Ausdruck der Psychologie einer Gesellschaft, die ihre eigene Kälte und ihren moralischen Mangel [...] zur Perversion derer erklärt, die als out-casts und drop-outs unter ihrer Nötigung stehen" (Baacke 1972: 118). Dabei definiert sich, wie in der Soziologie von Durckheim bis Adorno längst geläufig, ihre Negation relational zu ihr: der Außenseiter bedarf des Tabus, der definierten Devianz von normierten Schemata als Garant jener Solidarität, die seine Gruppe, in der nur er 'funktioniert' und emotionalen Halt findet, sozusagen "im Innersten zusammenhält" (vgl. Adorno 1970: 335). Dies gilt in besonderem Maße auch für die peer groups der Jugendlichen, in der sie psychosoziale Identität und eben auch eigenes sprachliches Profil suchen. Denn ein medialer Ausdruck dieser gruppenstrukturellen Doppelfunktion der Identifikation nach innen und der hermetischen (und hermetisierenden) Solidarität nach außen ist, wie van Gennep bereits um die Jahrhundertwende schrieb, die Sprache als "un moyen de cohésion pour ceux qui les emploient, et un moyen de défense contre l'étranger ..." (v. Gennep 1908: 337).

Eher ins Auge gefallen als ihre Sprache sind ihre nichtsprachlichen Attribute, die in der Kommunikation von Jugendlichen besondere soziosemiotische Funktionen erhalten: die Schnürsenkelschlipse und Baseball-Jacken der Teddy-Boys, die Mods mit Turnschuhen und Nadelstreifen unter Militär-Parkas auf ihren Vespa-Rollern, die Chicago-Anzüge der Bowieisten und den Glitter-Lourex der Alice-Cooper-Fans, Lederkluft und Kettenschmuck der Rocker, die Bovver-Boots, Hosenträger und Irokesen-Bürsten der Skinheads, die Elvis-Tolle und Farmerjacken der Teds und die Petticoats ihrer Mädchen mit Pferdeschwanz und Pfennigabsatz, die Strickmützen und Zottelzöpfe der Reggea-Rastas, die Hippie-Reminiszenzen der biodynamisch alternativen Müslis, der grelle Löcher-Look der Punks mit ihren Sicherheitsnadeln und lilagrün gefärbten Haaren, die Karotten-Jeans und Cashmere-

Pullis und College-Pumps der föhn-frisierten Popper ...

Ihre Stile, ihre Zeichen und Abzeichen dienen Journalisten und Sozialarbeitern, Richtern und Polizisten, Bürgern und Politikern zu flüchtig etikettierender Orientierung. Aber haben sie wirklich die Zeichen 'gelesen' und verstanden? Ist andererseits manchen marxistischen Soziologen aufgegangen, daß 'Jugendkultur' vielleicht nicht nur ein Problem der 'Klassenlage' ist, sondern auch ein "Problem der Generation", auf das Karl Mannheim bereits 1927 in einer berühmten Studie hinwies? Was wissen wir über das semiotische Koordinatensystem einer 'Scene', die ihre Existenz und Entwicklung als integraler Bestandteil unserer Gesellschaft kulturell objektiviert - nur eben "sub-kulturell"?

> Subkulturelle Stile sind das Produkt eines kumulativen Selektions- und Transformationsprozesses, durch den die vorhandenen Objekte, Symbole und Aktivitäten aus ihrem normalen sozialen Kontext herausgelöst, eines Teils oder aller ihrer konventionellen Konnotationen entkleidet und durch die Mitglieder der Gruppe zu einem neuen kohärenten Ganzen, mit einer eigenen besonderen Signifikanz umgestaltet werden (Clarke et al. 1979: 32).

Ein subkultureller Stil ist nicht nur, was als pittoresk ins Auge springt, Haarschnitt und modisches Attribut, eigener Argot und musikalische Präferenz, wie manche neueren jugendsoziologischen Arbeiten zu suggerieren Gefahr laufen.[29] Er setzt sich vielmehr auf höchst komplexe und mit der 'dominanten Kultur' der Gesellschaft vielfältig rückgekoppelte Weise aus physischen, sozialen, ökonomischen, verbalen und non-verbalen Parametern zusammen, die gemeinsam die chiffrierte Ausdrucksform des sozialen und kommunikativen Bewußtseins einer Gruppe und ihrer multimedial vermittelten 'Scene' ausmachen. Die 'Treffs' in bestimmten Diskotheken, Kneipen, Jugendzentren, bei McDonalds oder im "Cafe Größenwahn", gehören ebenso dazu wie die Kultfilme ("Rocky Horror Picture Show", "Saturday Night Fever", "Tommy", "Grease" usw.) und Musikzeitschriften, die Ver-

haltensrituale der Gruppe genauso wie die Attribute ihrer Bilder- und Körpersprache, die Stereotypen und Geheimcodes ihrer Gespräche, die Werte, Normen und Ziele ihres Handelns.

Erst im Netzwerk solcher strukturellen, institutionellen, regionalen, sozialen, semiotischen, biographischen und historischen Koordinaten gewinnt die empirische Analyse eines jeweils spezifischen Ausschnitts, die Untersuchung einer bestimmten 'Scene' etwa, systematische Kontur. Aus der Homologie von Selbstdefinition der Gruppe und ihrer Auswahl aus bereits bestehenden Zeichenrepertoires erwächst die phasenhaft gebundene Kohärenz ihres Stils. Punk-Rock und Lederjacke und Vulgär-Slang gehören so eng zusammen wie Sitarklang und Soft-Rock mit indischem Hemd und Räucherstäbchen und sanfter alpha-Lyrik über "good vibrations" verbunden ist. Aus der Organisation der Aisthesis multimedialer Zeichenkomplexe zieht die Gruppe Identität und Intensität, Selbstausdruck und Selbstgewißheit, Stabilität und Autonomie - vorübergehend ...

2.2.3 Jugendliche Szenen und alternative Medien

Mag dem Wissenschaftler der direkte Zugang zu subkulturellen Gruppen jugendlicher Kommunikatoren in aller Regel und damit unmittelbare Teilhabe an ihren semiotischen Arsenalen per definitionem verschlossen sein, ihre - wie immer codierten - 'Texte' darf er als konkreten Ausdruck der gruppenspezifischen Kommunikationserfahrung ihrer Autoren nehmen und - bei aller regionalen, sozialen, medialen, funktionalen Differenzierung - auf Indizien für spezifische und überindividuelle Kommunikationsmuster in jugendlichen Subkulturen hin prüfen. Das ist im übrigen auch methodisch notwendig, will er etwas lernen und erfahren über die, die gerade ihn ausschließen, der sie 'beobachten' will, aber nicht einer der ihren ist; der über die (Zeichen-)Sprache der Jugend redet, aber oft nicht mit ihr spricht (sprechen

kann?). Auf ihre 'Texte' also, die Medien ihres Selbstausdrucks in ihrer Literatur und Presse, ihren Schülerzeitungen und Flugblättern, ihren Briefen und Tagebüchern, ihrer Kunst und Musik, ihrem Schmuck und Signalement, ihren Infos und Graffiti, ist der Soziologe oder Pädagoge, der Sprach- und Literaturwissenschaftler angewiesen, solange es eines empirisch erhobenen Corpus gesprochener Jugendsprache ermangelt.[30] Sie sind sein Vehikel zum Einstieg in das gemäße und gerechte Verständnis ihrer "coolen message", ihres Sinngehalts und des transitorischen Leih-Stils ihrer Form.

Das Thema liegt im Brennpunkt interdisziplinärer Bezüge, die gegenwärtig Gegenstand intensiver Forschung sind. Jugendsoziologie und Medienpädagogik haben im deutschen Sprachraum unter dem Thema 'Jugendzeitschriften' bislang meist ausschließlich die kommerzielle Pop-Presse - und darin zumeist die Freizeit- und Musik-Zeitschrift Bravo - verstanden und sie unter soziologischen, wirtschaftlichen, z.T. pädagogischen und psychologischen Aspekten analysiert.[31] Dies erklärt sich wahrscheinlich aus der Tatsache, daß diese kommerzielle Jugendpresse, die sich auf die Berichterstattung über Pop-Stars und Rockgruppen konzentriert, aufgrund ihrer stabilen und eher zunehmenden wirtschaftlichen Bedeutung (Gesamtauflage der sieben wichtigsten Zeitschriften: über drei Millionen - cf. Ortmann 1982: 80) langfristiger zu beobachten ist als die kurzlebigen Alternativmedien. Neueste statistische Erhebungen zeigen jedoch, daß die Alternativpresse im strengeren Sinne des Wortes im ganzen offenbar mehr ist als eine vorübergehende Randerscheinung. Zur Jahreswende 1981/82 erschien ein Verzeichnis der Alternativzeitungen, das 439 Titel aufführt, die zu 60 % mehr als drei Jahre bestehen und Auflagen von jeweils über 2600 Exemplaren haben, insgesamt immerhin über 1,6 Millionen![32]

Das Spektrum reicht von Stadtteilzeitungen wie KOZ (Berlin-Kreuzberg) und Jugendzentren-Nachrichten wie KOMM (Nürnberg) über regionale Jugendzeitungen wie Der hessische Landbote oder Traum-A-Land (Franken-Hohenlohe) bis zur grün-alternativen Tageszeitung (taz), von Ökologie-Zeitungen wie Dicke Luft (Berlin) über Blätter für Frauen (Spinatwachtel, Marburg; Courage, Berlin; Emma, Köln), für Männer (SchwuZ, Berlin; Gay Journal, Heidelberg), Rentner (Rentner Report, Köln), Mediziner (Dr. med. Mabuse), Spiritisten (Middle Earth, Frankfurt) und Sekten-Jünger (Sangha, Berlin) bis zu Politik-, Theorie- und Literaturzeitschriften mit überregionaler Verbreitung (Heinzel-Press; Basis; Traumstadt, Park etc.). Ordnungskategorien der regionalen Reichweite, der primären Adressatengruppe, der thematischen Prioritäten könnte hier eine gewisse Übersicht schaffen (vgl. Beywl/Müller 1980).

Mit über 50 % ist der Typ der themen- und zielgruppenspezifischen Lokalzeitung am stärksten vertreten: 'Volksblätter' wie der Dortmunder Klüngelkerl oder das Kölner Volksblatt, die sich als Sprachrohr von Basisorganisationen und Bürgerinitiativen verstehen, 'Stadtzeitungen' wie die Aachener Volkshetze, De Schnüss in Bonn oder der Pflasterstrand in Frankfurt, die Informationen aus der Szene vermitteln und ihre Leser aktivieren wollen, und 'Stadtmagazine', wie die Kölner Stadtrevue, die Hamburger Szene, die Berliner zitty oder das Münchner Blatt mit umfangreichen Kulturkalendern und Kleinanzeigenrubriken für die Kommunikation der Leser untereinander. Das Attribut 'alternativ' ist nur eine sehr vorläufige und eher vage Kennzeichnung des in seinem Facettenreichtum außerordentlich vielfältigen Gegenstandsbereichs.

> Unschärfen in der Bezeichnung sozialer Bewegungen entspricht im wissenschaftlichen Bereich eine Verunsicherung sowohl bei der Begründung des Erkenntnisinteresses wie auch bezüglich der Bestimmung und Abgrenzung von Forschungsgegenständen des Alternativbereichs (Beywl/Brombach 1980: 1).

Eine (präzisierungsfähige) Arbeitsdefinition muß außer dem Selbstverständnis 'alternativer Blattmacher' auch Kriterien der Partei- und Verbandsunabhängigkeit, des emanzipativen Politikverständnisses, der ökonomischen und arbeitsteilig wenig differenzierten Organisation und Distribution, des spezifischen Themenspektrums, des unorthodoxen Lay-out und, last but not least, der Sprache berücksichtigen, in denen sich alternative Medien von etablierten zumindest in der Tendenz signifikant unterscheiden. Das Ziel der "Transformierung des Distributionsapparates in einen Kommunikationsapparat" (Beywl/Brombach 1980: 17 a) soll erreicht werden, indem die massenmediale Rollenverteilung von Sender und Empfänger aufgehoben und zu einem gleichberechtigten Dialog engagierter Kommunikatoren umgestaltet wird - zumindest in der Theorie.

Die Szene hat zwar ihre eigenen Normen des Mediums entwickelt, sie aber nur zum Teil bis heute gegen die Mechanismen des Marktes verteidigt: sie dokumentieren sich in der Ablehnung konventioneller Kriterien der Orthographie und Silbentrennung, des Lay-out, der Spaltenzahl und Seitenzählung, des Drucks, verlegerischer Planung, des Erscheinungsmodus oder des einheitlichen Publikationsortes (Der grüne Zweig, beispielsweise, erschien laut Impressum 'jeden Newmond in Highdelberg'; John Wilcock, Koordinator des Underground Press Syndicate (UPS), edierte seine Other Scenes jeweils dort, wo er gerade war).

> Die Zeitungen und Drucksachen der Bewegung sind [...] ins Bild gesetzte Sprache. Sie scheuen die von der Branche sogenannte "Graumasse" und integrieren den Text gewissermaßen als Sprachblase im Lay-out, das sich als Mischung von Collage und totalem Comic strip präsentiert. [...] Die Sprache, wenig bekümmert um Orthographie, ohne Angst vor Druckfehlern, imitiert anonyme Zuschriften, Pissoir-Graffiti und andere Urformen des "Volksvermögens" (Muschg 1981: 183 f.).

Die Inhalte der verschiedenen Blätter konzentrieren sich auf musikalische, künstlerische, literarische, politische, soziale, religiöse, okkultisch-spirituelle, sexuelle, ernährungsbiologische, psychologische oder psychodelische Aspekte subkulturellen Lebens. Indiz für ausgeprägtes Kommunikations- und Kontaktbedürfnis sind die oft überproportional vielen Kleinanzeigen, Leserbriefe und Leserbeiträge; die Grenze zwischen den 'Machern' eines Blattes und seinem Publikum ist bei der underground-Presse im Unterschied zur Pop-Presse mit ihren festen Redaktionsstäben oft fließend.

Auch hinsichtlich des Vertriebs unterscheiden sich die einzelnen Sparten erheblich. Während sich die Pop-Presse den marktwirtschaftlichen Gesetzen unterworfen hat, lassen sich bei der underground-Presse kaum einheitliche Kriterien benennen; sie variieren vielmehr von Publikation zu Publikation, von Zielgruppe zu Zielgruppe; manche Blätter entstehen in Landkommunen, die ihre Produkte billig an Freunde schicken, andere sind so seriös, daß sogar prominente Kritiker zuweilen in ihnen schreiben.

Die verbreitete Gleichsetzung von Jugendpresse und Alternativmedien erweist sich mithin als zu oberflächlich. Denn schon in einem ersten heuristischen Zugriff sind in zusammenfassender Vereinfachung mindestens vier Typen journalistischer Organe für ein vorwiegend jugendliches Publikum zu unterscheiden: neben (1) der Pop-Presse, (2) die underground-Presse, (3) die allenthalben entstehenden Stadtzeitungen nach amerikanischem und britischem Vorbild (Time Out, What's on, etc.) sowie (4) die Polit- und Sponti-Presse der sog. 'roten' und 'grünen' (politischen) Subkulturen. Stadtzeitungen wie az (Andere Zeitung Frankfurt/M.), Blatt (München), TIP (Hamburg und Berlin), liefern meist einen Veranstaltungskalender, der über den der Tages- und Regionalzeitungen hinausgeht und auch Szene-Nachrichten über Diskussionen in subkulturellen Clubs, Lesungen in der

Universität, Parties in Studentenheimen oder Treffs in Frauenkneipen bringt. Hier entwickelt sich ein neues Medium mit festen Rubriken nebst Kultur- und Kontaktanzeigen, das gesonderter Analyse bedarf. Dies gilt auch für die außerordentlich heterogene Polit-Presse, deren Spektrum von den konservativen Organen rechter Studentenverbindungen über die oft originellen, aber meist kurzlebigen Spontis-Postillen bis zu mehr oder weniger solide finanzierten ('Netzwerk'; DKP) linken Tageszeitungen reicht (wie der sich 'undogmatisch' 'grün' gebenden Tageszeitung oder der orthodox kommunistischen Wahrheit).

Die strukturelle Vielfalt der Jugend-Medien, die in nächster Zeit durch die technische Entwicklung (Video-Markt, Computer-Spiele etc.) noch weiter zu differenzieren sein wird, verdient ebenso wie ihr bislang noch kaum untersuchter Beitrag zum Sprachwandel genauere Beachtung. Dazu sind freilich die Ergebnisse bisher getrennter Forschungsstränge der Textwissenschaft und Medienpädagogik, der Angewandten Linguistik und der Sprachsoziologie zu bündeln. Die folgenden exemplarisch gemeinten und zur Anregung systematischer Untersuchung gedachten eigenen Beobachtungen gründen zum großen Teil auf einer (noch keineswegs repräsentativen) Auswahl aus den genannten Organen jugendlicher und alternativer Presse. Sie dienen dem Ziel, den von Pädagogen und Publizisten weithin akzeptierten Befund des Beat- und Rock-Lexikographen Schmidt-Joos zu prüfen, daß diese von Jugendlichen bevorzugten Medien die "Herausbildung einer eigenen Subkultur der Jugend" befördert haben, "die sich mit eigenen Vorstellungen, Verhaltensweisen, Modeströmungen und einem eigenen Jargon um die Beatmusik kristallisierte" (Schmidt-Joos 1967: 62), und die sich in einem spezifisch 'jugendlichen Sprachschatz' manifestiere, den Walter Hollstein auch heute noch als gemeinsames Merkmal der verschiedenen Gruppierungen jugendlicher Subkultur hervorhebt (Hollstein 1981: 210):

> Was etwa die Sozialisationsliteratur aufbauscht als Verständigungsproblem zwischen einer Unterschicht mit restringierter Sprache und der Mittelschicht mit einem elaborierten Code, wird lachend beiseite geschoben, es gebe keine Kommunikationsschwierigkeiten solcher Art. Dafür etabliert sich eine neue Sprache, codeartig: mit anglo-amerikanischen Brocken, [...] mit Versatzstücken aus der Gosse, dem Fäkalbereich, der Drogen-Szene und nicht zuletzt aus dem Knast - zum Teil schon kaum mehr verständlich für den Outsider.

Daß dieser 'jugendliche Sprachschatz' keine Erfindung der 80er Jahre ist, belegen die Hinweise der Sprachpfleger ebenso wie die Mahnungen von Pädagogen seit Jahrhunderten. Neu sind jedoch die Konsequenzen, die aus der Diagnose gezogen werden: etwa seit den 60er Jahren sind die seit Martin Opitz - "wegen der reinlichkeit der reden frembde wörter unnd dergleichen mußen vermieden werden" (Opitz 1624/1963: 27) - rekapitulierten sprachlichen Reinlichkeitsgebote und pädagogischen Warnungen eher sympathisierender Berichterstattung gewichen, deren kritische Distanz nicht immer durch die Reflexion der Bedingungen und Funktionen jugendlicher Sprache so gewahrt bleibt (vgl. Kuhn 1983) wie seinerzeit bei Baacke (1969: 558):

> Ein jugendlicher Sprachschatz [...] intensiviert das Bewußtsein dazuzugehören, "in" zu sein: er ist der letzte stabilisierende Faktor der Teenagersubkultur. Daher wird er von den Pop-Zeitschriften mit Vorzug verwendet. Das Vokabular für Spezialisten kennzeichnet dabei nicht nur ein Freizeit-Hobby, sondern erweitert dies zur beherrschenden Sphäre. Wertungen wie "fab", "groovy", "stanky" (= phantastisch), "weird" (= verrückt), Kennwörter wie "Sleeper" (= Platten, die erst spät Erfolg haben), "Pop-Poll" (Star-Wahl), "publicity-Trip" (= Tournee, um neue Fans zu gewinnen), "teeny-bopper-music" (Musik für die jüngsten Fans, die simpel ist und mitgesungen werden kann, bubblegum-Musik) schaffen ein wissendes Einverständnis, das Erwachsene scheinbar ausschließt, in Wirklichkeit aber das Vokabular der Schallplattenindustrie ist. So ist die jugendliche Selbstbetätigung in (unübersetzbaren) Slangsätzen wie "He's a bloke, a groovy raver" eine durch die Bedürfnisse der Wirtschaft mitfabrizierte Kunstsprache.

Kunstsprache oder authentischer Ausdruck jugendlicher Subkultur? Die Antwort auf diese Frage erfordert ein genaueres Hinsehen. Deshalb die vielen Beispiele im folgenden, die in diesem Bereich nicht durch Verweise ersetzt werden können, weil es die systematische Jugendsprachforschung, auf die verwiesen werden könnte, eben noch nicht gibt (s.o. S. 14; Henne 1981: 372). Wer dem Phänomen des Sprachgemischs in den Sparten der Scene und ihren Medien auf die Spur kommen will, wird sich - über die vorliegenden literaturdidaktischen oder sozialpädagogischen Interpretationen jugendlich expressiver 'Stile' hinaus - auf einen textwissenschaftlich strengeren Zugriff einlassen müssen. Ein solcher semiotisch und linguistisch präzisierender Ansatz ist angesichts der für ihren Gegenstand oft sympathisch engagierten Literatur über Jugend und Subkultur ebenso nützlich wie notwendig. Denn sonderbarerweise verfallen viele Autoren in Poetizismen und Metaphern, wenn vom Selbstverständnis der Jugendsubkulturen die Rede ist: sie nehmen sozusagen an den Hoffnungen teil, über die sie berichten. Baacke, zum Beispiel, ist sich dessen durchaus bewußt (1972 b: 172):

> Über Subkultur kann man adäquat nicht in wissenschaftlicher oder analytischer Diktion, sondern nur in Verweisungen reden, die ihrer Ursprungssehnsucht und -mystik entsprechen. Aber diese Schreibweise nahe dem Genos fiktiver Literatur verrät doch auch Züge von Fiktionalität in der Sache.

2.2.4 Sprachexperiment und Sprachkritik. Zur Soziosemiotik der Scene-Sprachen

Die Sprache in alternativen Medien - "alternatief" schreibt der Pflasterstrand (Ps 84: 2) - ist experimentierfreudig, oft satirisch verspielt, jedenfalls respektlos gegenüber Normen der Orthographie und Grammatik.[33] Ein besonderes Kennzeichen ist die Dialogisierung geschriebener Sprache, die Henne (1981: 375-379) am Beispiel der Einfügung von Anredefloskeln, Gesprächspartikeln und Verzögerungslauten

demonstriert hat. So zitiert er (1981: 379) aus einer Musikkritik in Sounds (1979):

> Atemlos hocken die Fans da und Lou gibt seinem Rock-Herzen den Zusatzkick ... Und hier hört der Film auf: Jeder muß jetzt für sich selbst diese Scheibe gut finden. Wenn nicht? Hm, hm ... Äh, hm - ach, den Fall gibt's doch gar nicht. Oder?

Pausenfüller, Verlegenheitspartikel, Gliederungspartikel fingieren einen Situationsdialog, der Leser wird als Gesprächspartner angesprochen. Gesprochene Sprache ist auch das Vorbild bei der Simulation bestimmter Artikulation hyperbolischer Redeweise mit Hilfe der Majuskel oder des Bindestrichs wie in "DAS Superding", oder "AB-solut stark", "wa-hn-sinnig", "echt AF-FENgeil".

Die Stilebene des Wortschatzes suggeriert eine salopp-schnoddrige Alltagssprache in "relaxter" Atmosphäre. Verben wie "pennen", "poofen", "pleitegehen", "abklappern" (Ps 84: 16, 17, 19), Adjektive wie "scheißegal" (Ps 84: 19), "verdammt", "bekloppt" (SR 28/80: 14, 15), "verschissen" (BL 180: 3), Phraseolexeme wie "Bock haben", "für Putz sorgen", "einen durchziehen", "eine latschen" (Ps 84: 3, 13, 19) zeugen vom Mißtrauen gegen die "cleane" Sprache der Erwachsenen. Deren unpersönliche Prätention von Objektivität in Indefinitpronomen ('man darf unterstellen'), Passivkonstruktionen ('nach Lage der Dinge muß angenommen werden'), Nominalisierung ('bei Vorlage des Berechtigungsnachweises wird ein Mietkostenzuschuß nur dann gewährt, wenn ...'), Standardformeln ('wie aus gewöhnlich gut informierter Quelle zu erfahren war') wird sorgsam vermieden oder im ironischen Zitat in sprachkritischer Absicht (vgl. Kuhn 1983: 64 ff.) découvriert. Die Autoren mögen vielmehr nur von sich ("ich") oder ihrer Gruppe ("wir") sprechen und wenden sich direkt an den Leser als einen fiktiven Partner im Dialog vermeintlich gemeinsam Betroffener, was sich in den typischen Schlußappellen manifestiert:

"Schreibt uns" (Ps 84: 4), "Laßt euch mal sehen" (SR 28/80: 47), "Ja, und alle sollen natürlich kommen" (BL 180: 2).

Gezielte Annäherung an die gesprochene Sprache dokumentiert sich auch in der Reduktion des Nebensilbenvokalismus, deren Aphäresen, Synkopen und Apokopen unbekümmert in die "Schreibe" übernommen werden: "wos", "sone Scheiße" (Bättig et al. 1980: 58), oder in den zahlreichen Elisionen beim Gebrauch von Pronomina und Artikeln, die oft gar nicht mehr durch Apostroph gekennzeichnet werden: "war's ja auch irgendwie" (Ps 84: 18), "der Kampf ums Jugendhaus" (Ps 84: 17) "so'n fürchterlicher Undergroundschmarren" (BL 180: 23). Dabei werden zuweilen - in ironischem Zitat der Sprechblasen-Sprache der Comics (auch "Komix" geschrieben oder "Kommicks") - extraverbale Geräusche oder paralinguistische Verzögerungslaute eingestreut, die amerikanischen Ohren vertrauter klingen dürften als deutschen: "whamm", "waough", "pfummmpf", "diese uh Typen ... wieviele Selbstmorde in der uh Klinik?" (UFO o.J., 'uh' zu lesen als am. [ɑ:]).

Der Einfluß des Englischen und Amerikanischen auf die Sprache der Jugendlichen ist das zweite hervorstechende Charakteristikum, das am Beispiel der Pop-Presse bereits genauer analysiert wurde (Ortner 1982, Hess-Lüttich 1983 a). Aus der Fülle des Materials seien hier zur Veranschaulichung nur die beliebtesten Wortbildungsmuster exemplarisch herausgegriffen: Verbindung zweier Substantive wie in "Technikfreaks" oder "Popperscene" (Ps 84: 13,16) oder die Kombination von Substantiv mit Adjektiv wie in "Jungpunker" (Ps 84: 19), "Live-Gig" oder "Creativ-Rock", mit Verbstamm wie in "Relax-Album", "Experimentier-Label", mit Partikel wie in "In-Kreise", "New-Bewußtsein", mit Zahlwort wie in "Erst-LP", "10-Tage-Nonstop-Sweet-Tour", mit festen Syntagmen wie in "das back-to-the-roots-Fieber", "eine 'It's a beautiful day'-Stimmung" oder "Obwohl sich Dylan ja entschlossen hat, seinen Rimbaud-comes-to-Nashville-Schmock

aus den 60er Jahren wieder aufzuwärmen" (vgl. Ortner 1982: 121-175).

Beliebt sind auch phantasievolle Wortreihungen wie in "Marlboro/Camel/Go West-Generation" (Ps 84: 16), "Pop-Off-Flower-Alternativ-Scene" (SR 28/80: 5), "Fuck-the-Record-Industry" (SR 28/80: 26), "Harmonie-Olympia-Golowin-weiß=dergeierwasnoch" (Ps 84: 13), intelligente Wortkreuzungen wie in "Show-fans-ter", "Triumtransvestirat", "trance-sylvanisch", "Heep-steria" (Band: 'Uriah Heep'), "Who-rra" (Band: 'The Who') und Wortkürzungen für Eingeweihte wie in "der L.A.-underground" (Los Angeles), "der diskrete PRer" (Public Relations Manager), "KPM-Album" (nein, nicht die Porzellan-Manufaktur, sondern eine Scheibe von King-Ping-Meh!).

Manchmal werden solche Abkürzungen dann auch wieder phonetisch ausgeschrieben wie in "El Pie" oder "Ellpih". Dann ist auch von "Äktschn" die Rede, wenn zur Aktion (action) aufgerufen wird: "Der Schowi mit guten Konäktschns zu einem Redaktör" (Kuhn 1983: 72). Aber auch Partizipialfügungen, deverbative Substantivierungen, Adjektivzusammensetzungen und verbale Ableitungen von Substantiven werden unbekümmert zu sprachspielerischer Innovation genutzt: "floydtrunken" (Band: 'Pink Floyd'), "purplegeeignet" (Band: 'Deep Purple'), "karnevalinrionesk"; "Grinsemeister" (Ps 84: 25), "Durchblickgruppe" (SR 28/80: 26), "undergroundiger Soul" (SR 28/80: 26), "fetzenscharfe Klamotten" (BL 180: 2); "jammen", "comebacken", "featuren", "liveacten", "anchecken", "mitsnappen", "verdealen" u.v.a.

Die Originalität solcher Wendungen ist indes kein durchgängiges Merkmal alternativer Jugendmedien, wie das Konzentrat der Beispiele suggerieren könnte. Hier ist zwischen den einzelnen Sparten zu unterscheiden. Gerade die sprachlichen Schematismen sind besonders zur textsortentypologischen Binnendifferenzierung zwischen Pop-Presse und underground-

Presse geeignet, da sie in dieser stärker kreativ, innovativ und 'systemverändernd' orientierten Textart signifikant weniger häufig auftauchen als in jener mit ihren eher kommerziell unterhaltenden, werbend informierenden, identifikatorisch affirmativen Funktionen.

Im Vergleich zu Regers Untersuchung (1980) zur Idiomatik der Illustriertenpresse" haben kontrastive textlinguistische Analysen der Pop-Presse durch studentische Arbeitsgruppen in Berlin und Bonn[34] einen noch höheren Anteil solcher Phraseologismen pro Textseite etwa in Bravo, Musik-Express, Freizeit-Magazin (5 bis 6) ergeben als sie Reger für die Bunte, Neue Revue, Frau im Spiegel oder den Stern ermittelt hat (3 bis 4). Der stilistische Effekt solcher Wendungen wie 'sich einen Namen machen', 'jeden Pfennig in eine Sache stecken', 'Hörner aufsetzen', 'ein Schnippchen schlagen', 'Schiffbruch erleiden', 'am Ball bleiben', 'aufs Korn nehmen', 'sein Herz ausschütten' ist im Falle der Pop-Presse zum einen die Kaschierung inhaltlicher Substanzlosigkeit durch saloppe Farbigkeit der Wortwahl, zum anderen sozialpsychologisch eine solidaritätsstiftende Emotionalisierung des Textes mit dem Ziel der Verschleierung werblich-persuasiver Funktionen der redaktionellen Information. Kommerzialität der Zeitschrift und Innovativität ihres Stils sind dabei in der Tendenz nahezu umgekehrt proportional. Der Anteil 'neuartiger' Wendungen, die kreativ zum Sprachwandel bei den Jugendlichen beitragen, ist bei der underground-Presse erheblich höher, wenn auch oft bereits wieder zu Floskeln schematisiert: 'Bock haben auf etwas/jemanden', 'jemanden anmachen', 'den großen Kick auf etwas kriegen', 'Durchblick haben', 'checken, was läuft', 'einen drauf machen', 'fix und foxi sein', 'auf den Senkel/die Eier/den Sack gehen', 'die Sau rauslassen', 'die Socken scharf machen', ''n Rad ab haben', ''n Sprung in der Schüssel haben' usw.

Aus der Dialektik von 'Echosprache' der Redakteure und Sprachanpassung der Leser erwächst das sprachgebrauchsverändernde Potential der Jugendpresse (vgl. Gutte 1973: 65; Baacke 1971: 245 ff.). Die idiomatischen Formeln straffen und metaphorisieren die Information, benutzen sie jedoch auch als Vehikel unterstellten Einverständnisses zwischen 'Autor' und seiner 'Gemeinde', die sie gemeinsam schützend abheben von der bloßen 'Normalität' der 'Anderen', der Älteren und Angepaßten. Im vermeintlich warmen Nest so etablierter Subkultur ist die Phase der 'Sprachprofilierung' ein entscheidendes Stadium der Identitätssuche und Identitätsbildung Jugendlicher, deren antikonventionelle Phantasie sich besonders in der Parodie als konzentriertem Extrakt subkulturellen Jargons präsentiert, der so zwar nicht empirisch zu erheben ist, der aber als kondensierter Ausdruck jugendlicher Kommunikationserfahrung ebenso ernst zu nehmen ist wie der literarische Dialog zur Formulierung dialoglinguistischer Hypothesen (Hess-Lüttich ed. 1980, id. 1981) - wie der folgende Disco-Dialog illustrieren mag, den eine Gymnasiasten-Gruppe im Zusammenhang mit meinen Befragungen an Bonner Schulen in einem 'Projekt Jugendsprache' erarbeitet hat (Camurça et al. 1983):

Personen: Frank
Petra, seine Freundin
Andi

Ort: Disco

Frank: Hallo Alte! Was haste wieder fürn Nuttendiesel drauf? Du stinkst wie ne Kloake.

Petra: Na du Held! Hast du's wieder nicht gepackt? Is schon schwer mit der Uhr.

Frank: Scheißtechnik! Mein Faulhaufen ist versackt. Is ja wieder ne volle Power-Stimmung hier, ey!

Petra: Total ätzend hier, tote Hose. Lauter Prolos, und guck dir die Milchbar da an.

Frank: Wieso? Die sieht doch echt geil aus, die Mutti.

Petra: Na, haste wieder was zum Aufreißen gefunden?

Frank: Ach komm, ey! Schwall doch keinen. Du gehst mir mal wieder tierisch auf die Eier mit deinem Gelalle. Laß lieber mal 'n Lungentorpedo rüberwachsen.

Petra: Kurbel dir eine. Das Kraut zieht voll rein.

Frank: Gibts was zum Gurgeln?

Petra: Hinten beim Müsli-Stampfer, dann biste nachher wieder total breit und voll am Reihern.

Frank: Du tötest mir verstärkt den Nerv. Ich mach jetzt das Gerät an.

Petra: Verpiss dich doch du dummer Wichser!

(Frank zieht ab - Blues läuft, er geht zu Andi)

Frank: Laß uns ne Runde klammern.

Andi: O.k., let's groove!

(Sie gehen zur Tanzfläche)

Haste Zoff mit deiner Tussi?

Frank: Ach komm mir nicht mit dieser alten Fotze.

Andi: Eigentlich siehst du ja ganz süß aus.

Frank: Du bist auch nicht ohne.

(Petra kommt angefegt)

Petra: Ey, du perverse Bordsteinschwalbe! Laß die Patscher von meinem Macker!

Andi: Back dir'n Ei drauf, du hast hier nichts mehr zu kamellen.

Frank: Mach keinen Stress, ey.

Petra: Erst hast du mich angestochen, und jetzt hauste ab wegen so nem Geschoß.

Frank: Waaas?! Du hast'n Braten in der Röhre? Scheiß-Smarties!

Petra: Jetzt biste platt, wa?

Andi: Ach komm die labert doch nur.

(Petra fängt an zu flennen und zieht ab)

Frank: Vielleicht hat die Schnepfe ja doch recht.

Andi: Verdammt beschissen deine Anmache, du blöder Sack.

Frank: Auf den Frust muß ich mir erstmal 'ne Gerstenkaltschale und 'ne Tüte Schlaf reinziehen.

(Beide ziehen gefrustet ab)

Dieser für viele Erwachsene womöglich übersetzungsbedürftige Text (Glossar in Camurça et al. 1983) macht vielleicht eindrucksvoller als die kurzlebigen Glossare des Teenager-Deutschen deutlich, daß das Motiv wissenschaftlicher Erforschung der Jugendsprache nicht nur Spaß am Exotischen ist oder linguistische Neugier, sondern daß sie von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung ist, wenn die Verständigung zwischen den Generationen nicht nur ökonomisch-organisatorisches Problem, sondern inhaltlich-vermittelndes Thema bleiben soll. Dabei müssen fachsprachliche und gruppensprachliche Aspekte einander ergänzen, die den Hermetismus einzelner 'Szenen' durchbrechen helfen können. Diese Szenen - die Rock-Szene etwa oder die Drogen-Szene, die 'alpha-Szene' der Spiritisten und Okkulten oder die 'Öko-Szene' der Grünen und Umweltschützer, die 'Bio-Szene' der Landkommunen und Makrobioten, die Polit-Szene der 'Alternativen' und 'Sympis' (< Sympathisanten sog. terroristischer Vereinigungen), die Punk-Szene desillusionierter jugendlicher Arbeitsloser - haben oft Geheim-Codes ausgebildet, die dem 'outsider' keine Chance lassen. Spezialwortschatz und Habitus bilden ein komplexes, wenn auch nicht notwendigerweise gruppenspezifisches, so doch gruppentypisches Zeichensystem, dessen Struktur sich erst dem voll erschließt, der sich gedanklich einläßt auf das jeweilige Gruppenbewußtsein, dessen semiotischer Ausdruck es ist.

Da ist es schon ein Glücksfall, wenn Pädagogen oder Sprachwissenschaftler Studenten haben, die selbst in bestimmten Szenen integriert sind oder über Freunde Zugang dazu haben. Ihnen fällt es naturgemäß leichter, die Gruppen-Barrieren zu überwinden und von den Jugendlichen als authentischer Gesprächspartner anerkannt zu werden, der sie nicht nur als 'Objekt' ihnen fremder Forschungsinteressen wahrnimmt. Im Rahmen eines Seminars über Jugendsprache an der Universität Osnabrück ist es einer Studentin gelungen, Interviews mit einer Punk-Gruppe in Aachen aufzunehmen, aus dem ich hier trotz aller empirischen Mängel eine Stelle als Doku-

ment faktisch gesprochener Alltagssprache in Jugendszenen im Kontrast zu den hier thematisierten schriftlichen Zeugnissen 'literarisierter' Jugendsprache in ihren Medien zitieren möchte (Maas et al. 1982: 66 f.):

I.: was denkt ihr jetzt über das interview?
H.: überhaupt nix [...]
T.: dat is, dat is, son pallawer is dat irjendwie so [...]
H.: besser als langeweile am Markt schieben
P.: dat is ne voll coole ausrede [...]
D.: das geilste is doch, musik zu machen und schlagzeug zu spielen
T.: ja, dat is gut. musik machen, dat macht wirklich bock ej
R.: ja, find ich auch
H.: dat macht todesbock
D.: das könnt ich nen ganzen tag machen, wenn ich damit fünfhundert mark im monat verdienen könnte, würd ich sofort mit jeder schule aufhörn
P.: ich auch
T.: Pooaa ej, wir machen einen auf CHARGE. ziehn auch zusammen in irgendein haus ej
H.: son haus kriegste hier in deutschland nich
D.: wir könn ja auch nach london ziehn
P.: bin ich voll für
H.: da bin ich voll reif für, aus diesem scheiß kaff hier auszuziehn
T.: wir fahrn nach london, dann bleiben wir da erst mal nen bißchen
?.: da gibts noch mehr arbeitslose als hier
D.: is doch egal. in london kannste für zehn Pfund inner woche nen haus mieten und deutsche musik is da ne attraktion, freund ... wetten das? guck dir doch mal neunmann an oder DAF, die sind so stark, die kriegen se da schon gar nich mehr ein so stark sind die. wenn der frisör allein schon loslegt, dann könnten wir da schon was werden, mann der is zwar doof, aber gitarre spielen kanner.
T.: isch wein gleich, mann
ihr wißt genau, frisöre sind immer subtiil.
H.: frisöre ham immer nen super dicken arsch und den schicken wir auf en strich, dann könn wir uns jut nen haus mieten
(tosendes lachen)

Ein rauher Ton, zugegeben, aber hier deuten sich bereits einige typische Charakteristika in subkulturellen Alltagsgesprächen Jugendlicher an, die uns im folgenden noch beschäftigen werden: jener "Mangel an Präzision, der in vie-

len floskelhaften Ausdrücken und Leerformeln manifest wird", den Mezger (1980: 117) als hervorstechendes Merkmal des "Discodeutschs" [sic] ausgemacht hat und der sich in der Häufung des unbestimmten "irgendwie" oder des unschlüssig vagen "und so"-/"oder so"-Anhängsels ebenso manifestiert (vgl. Schleuning 1980: 29) wie in desemantisierten Allerwelts-Adjektiven à la "cool" oder "geil", die auch durch Steigerungen mit "voll", "echt", "total" etc. kaum genauere Konkur gewinnen. Die Versatzstücke ihrer Alltagserfahrung ("... wetten das?"), die Klischees ihrer Träume und "phantasierten Handlungsräume" (cf. hierzu Zinnecker 1982, pp 582-604), die topische Stereotypie der billigen Etiketten ("Frisöre sind immer subtiil...") eines Denkens in Button-Dimensionen (vgl. Hess-Lüttich 1981 b).

Es wäre reizvoll, solche authentischen Protokolle mit Zeugnissen zu vergleichen, die ebenfalls aus der jeweiligen Gruppe stammen, Briefe etwa von Lesern an die Redaktionen ihrer underground-Postillen oder auch an die "seriöse Presse", wenn diese gelegentlich ein neugieriges Auge auf die exotische Szene wirft - wie der nicht ohne (Selbst-) Ironie formulierte Kommentar eines "dorfpunkers aus seggebruch" zu einem Bericht über die No-Future-Generation der Punks in der Zeit (7/82: "Null Bock auf alles"):

> euer artikel über die punks war richtig ätzend. fand ich tierisch geil, daß ihr mal etwas über diese NOFUTURE leute geschrieben habt. ich wollt euch erst so'n wisch hinklirren, aber dann hätte das wieder kein spießergesicht entziffern können. also hacke ich auf der schreibmaschine herum. wißt'ta denn, das es solche typen och uff'm lande gibt? Ich war so einer, bin ich's noch? klar pogo is nich' tot, aber irgendwelche wixer hab'n punk verraten. wird auch allmählich zur konsumscheiße, so RAMONES und NINA HAGEN, ha ob die aber sowieso punk war, nich'? mann, wir brauch'n DAILY TERROR, einfach so ... und all diese komischen typen, diese studentenärsche - von wegen sozialistische revolution und so, vergiß' es! PUNKS sind eben solche, die der letzte scheiß der welt sind! hey, du mußt so aussehen, daß du dich selber ankotzen möchtest! und all die ollen omies, diese ehemaligen BDM-miezen: "ja, bei hitler, da war alles anders ..." wenn'de so angewichst wirst,

> möchste da nich' mal ei'n drauf hau'n? ne, jungs, NO FUTURE is'ses schon, dank AKW, GSG, CDU schubiduh ...

Der subkulturelle Wortschatz nährt sich meist aus den terminologischen Beständen mehrerer 'Szenen' zugleich; Begriffe der Musikszene (wie Drive, Riff, Take) und der Musiktechnik (Phase-shifter, Wah-wah, Vibrator), der Drogenszene (grooven, hot, Acid, Dope, Speed, Shit, H, stoned, straight, abfahren, antörnen, abfliegen), der Alpha-Szene (good/bad vibrations, Holy Thorn, mystical scene, celtic twilight) oder der Ökoszene mit ihren Unterabteilungen werden oft bunt gemischt zu einem insider-Jargon, der all jene Älteren verstören muß, die bei der Lektüre des folgenden Textes aus dem musik-express (6/73: 46) nicht sofort merken, daß der Autor offenbar lediglich beschreibt, wie jemand eine Schallplatte hört:

> Antesten. Einklinken. Abchecken. Antörnen. Den großen Abflug machen. Wahnsinn. Die relaxte Sache. 'N korrekter Deal. Cool bleiben. Der alte Groove mit dem neuen Feeling. Dig It! Mann, das geht ja mächtig los ... Tierisch! Waouh! DAS Superding. Wahnsinn! Das schafft mich enorm ... bald bin ich aber alle ... Ausklinken. Durchblick haben is'ne bediente, right?

Solche Texte grenzen Nicht-Initiierte aus; in den kommerziellen Pop-Zeitschriften naturgemäß weniger als in den Underground-Zeitschriften. Es ist nur konsequent, daß die Verbreitung der 'Fachsprache' der Musikszene begleitet wird durch die Publikation spezieller Rock-Lexika (z.B. Schmidt-Joos/Graves 1975), die dem Normalbürger darüber Aufschluß geben, was ein Gig ist oder ein Flop, Bootleg oder Overdup, was Roadies sind und Groupies; daß Pushen nichts mit Hausschuhen zu tun hat, sondern mit Drogen (Abhängigmachen und zur Abnahme erhöhter Dosen nötigen) oder mit PR (was als Public Relations geläufiger sein dürfte, denn als das Park & Ride-System, das die Straßenverkehrsämter als Kürzel populär zu machen suchen - vgl. Viereck

1980: 19). Jede Szene hat dabei ihre eigenen Medien. Ihre gründliche Analyse wäre der erste Schritt zu einer umfassenden Ethnographie der subkulturellen Szenen, über deren Vielfalt und Symbole wir meist nur vage Vorstellungen haben. Vergleichsweise viel wissen wir dank journalistischer Neugier und sozialpädagogischer Notwendigkeit vielleicht noch über die Drogen-Szene. Eine Durchsicht von Christiane F.'s Tagebuch (F. 1980) fördert eine Fülle von sprachlichen Besonderheiten zutage, über die zur Zeit noch jeder Sozialtherapeut besser Bescheid weiß als die Sprachforscher. Dem unvorbereiteten Leser wird manches fremd vorkommen; zwischen den verschiedenen Drogensorten Dope und M-Powder und H und Speed und Shit und Gras wird er vielleicht noch zu unterscheiden wissen und die H-Szene ("Äitsch-Sien") nicht mit der Hasch-Szene verwechseln. Aber ich frage mich, was er sich vorstellt unter Christiane F.'s cooler Beschreibung ihrer Freunde, wenn sie auf Turkey sind (= Entzug) oder auf dem Hook (abhängig), wenn sie koksen und sniefen (Kokain schnupfen, Poppers riechen, glue-sniffing etc.), wenn sie abhotten (sich beim Tanzen austoben) und total breit oder zu sind (betrunken), wenn sie Alkis anmachen (Alkoholiker provozieren) und cleane, straighte Teenybopper anfixen, angetörnt, bis sie happy, relaxed und schließlich groggy und abgefuckt und abgelinkte kaputte Typen sind und auf den Baby-Strich gehen oder sich lieber gleich den goldenen Schuß setzen ('sich eine tödliche Dosis Heroin injizieren').

Eine Beschreibung der Wirkung von Speed - eine synthetische Rauschdroge (2,5 Dimethoxy-4-methylamphetamin), die die Wirkung von Amphetamin und Meskalin verbindet (Schmidbauer/v. Scheidt 1975: 170) - in Honk Nr. 1 beweist (ungewollt?) zugleich die Konsequenzen für die Textkonstitution: ein "abgerissener Film", in dem prostituierte Sexualität zum imago der Banane phantasmagorisiert wird und das Leben zum isolierten Horror-Trip zwischen zwei Schüssen:

EINE SPEED GESCHICHTE

WAS IST SPEED? WIE ERGREIFT ES BESITZ VON DIR? SPEED IST PHANTASTISCH ... SCHÜLER IN hochschulen UND ANDERSWO NEHMEN DIÄTPILLEN aufmunterungspillen & ANDERE SACHEN, DIE WENN MAN SIE ZUSAMMENNIMMT, NOCH NICHT EINMAL SCHLECHTE EFFEKTE ZEIGEN!! DU KANNST SPEED AUCH SCHIESSEN & ES GEHT DIR DURCH UND DURCH ... TEIL FÜR TEIL ... MOLEKÜL FÜR MOLEKÜL. ES SCHMEISST DICH ZURÜCK & TREIBT DICH VORWÄRTS & GIESST DICH IN EINE GROSSE PLASTIKFORM ... KLEINE ROTE NARBEN SIND AUF DEINEM ARM kleine rote Narben sind auf deinen Armen.
DU LÄCHELST UND BEOBACHTEST ALLES? WENN DU AN DER ECKE SITZT. DU ZERKLEINERST EINE BANANE UND BIST DREI EHRLICHE TAGE OHNE SCHLAF UND ESSEN! DEIN HIRN UND DEIN HERZ RAST UND DU HAST EINE MILLION SACHEN? DIE DU TUN WILLST!!! DU GLAUBST DU BIST DER GRÖSSTE & DU BIST SOOO STONDED es ist unglaublich.
ETWAS SPÄTER KOMMEN ALL DIE PILLENFREAKS BEI DIR AN DER ECKE VORBEI ... UND DU FUTTERST ZWEI BANANEN STATT EINER. VON DONNERSTAGABEND NEUN BIS ACHT UHR AM NÄCHSTEN morgen GEHST DU AUS DIR RAUS ... UND WENN'S VORBEI IST ... MEHR SPEED ... EINE NEUE GESCHICHTE WARTET AUF DICH ... UND DANN GEHTS WIEDER LOS ... FLOOOOOP!!!!!!
whuuuuuuuuuuushhh ... DAS FRÜHSTÜCK IST VORBEI, DU SCHAUST DICH UM UND DU KÖNNTEST EINEN AFFEN MITSAMT SEINER BANANE ZERPFLÜCKEN ... DANN ENTDECKST DU EINEN UNHEIMLICH HERUMWANDERNDEN HAARIGEN FREAK, DER DICH MIT SEINEM GLÜCKLICHEN AUSDRUCK TOTAL VERWIRRT. PLÖTZLICH DRÖHNEN DIE POLIZEISIRENEN UND DU FLIPPST AUS ...

Es sind die Pole einer Skala: was mit sprachspielerischem Witz und experimentierendem Elan in der Jugendpresse begann, endet in der Rekapitulation selbstvergewissernder Formeln, in einer kaputten Drogenszene genauso wie in einer

blind-kommerziellen Pop-Journaille. Die ständige Innovation, die sich immer schneller drehende Spirale der Anglizismen, Stilkontraste, hyperbolischen Steigerungen, die im thematisch ansonsten ja begrenzten Sektor konkurrierender Freizeit-Publizistik Aufmerksamkeit erregen wollen mit gradierenden Attributen wie "Super-Power-Sampler", "die 'Doobies' waren World-Top-Action, der absolute Hammer, echt stark", "Alice Cooper war der totale King, ein Wahnsinnsknabe", "eine ganz heiße Rock-Girl-Super-Session" - hier schlägt sie um in die fade Farblosigkeit stereotyper Versatzstücke und sinnentlehrter Superlative. Spätestens hier erweist sich der sympathisierende Optimismus vieler Pädagogen als zwiespältig, wenn er den jugendlichen Sprachgebrauch undifferenziert mit der Emanzipation von Ritualen der öffentlichen Kommunikation gleichsetzt. Von diesem Zwiespalt muß in angewandter Perspektive jedoch die Rede sein: von der ständigen Gefährdung des kommunikativen Zugewinns im sprachlichen Spiel mit Namen und Hyperbeln, mit Alliterationen und Assonanzen, mit Anspielungen und schmuckem Fremdwort durch den Schematismus der Wiederholung, die Entleerung der Pointe zum beliebigen Plakatwort, die Illusion vergeblicher Verständigung.

2.2.5 Kommunikation und Kommunikationsersatz. Sprache als Gruppen-Zeichen

Der Zwiespalt bleibt: man hat Spaß am hintergründigen Witz der Sponti-Sprüche und erschrickt vor der in Nebensätzen lauernden Gewalt der Mescaleros[35]; man amüsiert sich über Scene-Rivalitäten ("Lieber 'n Ted im Bett als 'n Punk im Schrank" oder " ~ als 'n Popper als Oppa") und ahnt ihre Brisanz ("Lieber Rocker sein als Popperschwein", "Haut die Popper platt wie Whopper"); man erzählt sich, mit augenzwinkerndem Verständnis ihrer Widerhaken, die neuesten Nonsense-Graffiti ("Lieber high wie Pershing II - als breit

wie 'ne Eule", "lieber Rotwein als totsein", "Legalize/ Erdbeereis", "The crux of the bisquit is the apostrophe") und das Grinsen gefriert zu Krausschem Sarkasmus angesichts des "ganz normalen Wahnsinns" resignierter TUNIX-Apathie ("Zukunft wegen Mangel an Beteiligung abgesagt", "Es gibt viel zu tun, fangt schon mal an", "Wir lassen uns BRDigen", "No dope, no hope").

Reime, Alliterationen, Assonanzen sind stets wohlfeiles Mittel stilistischer Suggestivität gewesen. Verfremdete Redewendungen und amerikanische Idiome ("O.K. keep y'r shirt on" statt des altbackenen 'Bleib auf'm Teppich'), Filmtitel ("easy-ridert er, Rampa Zampa durch die Pampa"), Bandnamen ("Erfolgszwiebel Oliver Onions", "Argent-Musik versilbert"), Werbeslogans ("up up and away" - der aus einem Sinatra-Song 'geklaute' Werbespruch der Trans World Airlines als Metapher für den Drogentrip; "Geld spielt keine Rolex, lacoste es, was es wolle") werden in anspielungsreiche Montagen eingebaut, deren Verständnis nicht selten das 'Herrschaftswissen' des insiders voraussetzt: "Ein Udo mit viel Panik" (Auftritt Udo Lindenbergs mit seinem 'Panik Orchester'), "UFO wieder flugtauglich" (Rockband nach einem Drogen-Prozeß), "Berlin träumt von Tangerine" (Ankündigung eines Auftritts der Elektronik-Band Tangerine Dream).

Kommunikation auf allen Wellen ist das Ziel. Nicht nüchterne Information, verbal, rational, cerebral - sondern das undefinierte Schwimmen im 'feeling' gemeinsamer (oder als gemeinsam unterstellter) 'vibrations'. Die gemeinsame 'Wellenlänge' wird eher als Garant der Verständigung empfunden als befragbare Begriffe, als prüfbare Aussage und stringente Argumentation. Ursprünglich klar definierte Lexeme der Subkultur-Sprache wie 'cool', 'geil', 'anmachen', 'ausflippen', 'drauf sein' beginnen an den Rändern ihrer semantischen Delimitation auszufransen. Bei Christiane F. etwa ist 'drauf sein' in vielen Kontexten brauchbar: "voll

drauf sein" (= einen Drogenrausch erleben), "finster drauf sein", "mies drauf sein" (= schlechte Laune haben), "körperlich voll drauf sein" (= physische Abhängigkeit). Zu einer Universalchiffre positiver Wertung hat sich das Wort 'geil' entwickelt, dessen ursprünglich abwertende sexuelle Konnotation vielleicht noch in "schußgeil" metaphorisch mitgedacht, aber zunehmend verallgemeinert wird, wie Christianes Respekt vor "geilen Sachen", "geilen Sekten", "geilem Schuß" etc. in völlig unerotischen Kontexten beweist. Ähnlich wird auch das ursprüngliche Fachwort des Jazz und später des Soul 'cool' zur Metapher positiver Konnotationen schlechthin: "Was ist das nur für ne coole Braut, hat Dope, ohne anschaffen zu müssen", "n ganz cooler Typ", "n ganz cooler Tag".

Der Prozeß zunehmender Desemantisierung ist rekonstruierbar und auch statistisch zu belegen. Die Befragung einer Stichprobe Bonner Schüler und Studenten im Alter von 16 - 24 ergab z.B. für das mit Abstand meistgebrauchte Wort 'cool' immerhin 36 verschiedene als synonym gekennzeichnete Ersetzungen.[36] Dabei wurden neben 'lässig' (50,5 %) und 'kühl' (31,7 %) zahlreiche Varianten angegeben, die eher ein 'feeling' ausdrücken als eine Bedeutung denotativ präzise festlegen wollen. 'Feeling' erhielt übrigens 22 verschiedene Übersetzungsalternativen, 'anturnen' 24 und in der Mehrzahl ohne die Drogen-Allusion seines ursprünglichen Anwendungsbereiches, 'funky' 21 in der Bandbreite zwischen 'Musikstil' (35,5 %) über 'glücklich' (14,1 %) und 'erotisch' bis zu 'dreckig' und 'schmierig' und 'nuklear' (?). 'Freak' ist auch nicht mehr der ursprüngliche 'Krüppel' oder der langhaarige Hippie der 60er Jahre, sondern, neben 26 anderen Bedeutungen, der schlechthin 'Verrückte' (35,3 %) und der nonkonformistisch Abweichende (27 %), aber auch (bei den Jüngeren) der 'coole Typ' (paßt immer) oder der begeisterte Anhänger von etwas ('Motorradfreak', 'Computerfreak', 'Discofreak' etc.). Immerhin 4,7 % scheinen das Wort als eine Art 'Joker' zu betrachten, der ohne feste Eigenbedeu-

tung so universal verwendbar wird wie 'Dings'. Das Resumée der studentischen Interviewer klingt eher betreten (Manuskript Bonn 1983: 13):

> Bedenkt man nun die große Menge von verschiedenen Bedeutungen, die den Anglizismen zugeordnet werden, und zieht in Betracht, daß keinem Sprecher bei keinem Wort mehr als 25 % der genannten Bedeutungen bekannt waren, so muß man ernste Zweifel anmelden, ob in jedem Gespräch, in dem Anglizismen benutzt werden, der Zuhörende wirklich das versteht, was der Sprecher aussagen will. Und in Anbetracht der Tatsache, daß ein Wort wie freak als freies Wort ohne Bedeutung gebraucht wird, muß man auch die Möglichkeit einkalkulieren, daß die Gespräche mitunter überhaupt keine Aussage haben, außer vielleicht ein bestimmtes Zusammengehörigkeitsgefühl auszudrücken.

So ist es: Wörter mit starker gruppensoziologischer Signalfunktion werden möglichst oft gebraucht, um das Gefühl der Zusammengehörigkeit sprachlich zu beschwören. Daß dabei unmerklich oppositionelle Solidarität zu verpflichtender Konformität gerinnt, wird selten sogleich bewußt. Gerade (nicht nur ehedem) als Schimpfwörter gedachte Bezeichnungen wie 'geil' oder 'schwul' werden nach bewährtem Vorbild zum Ausdruck des eigenen veränderten Bewußtseins (und hier des veränderten Verhältnisses jugendlicher Subkulturen zur Sexualität) von den Beschimpften aufgegriffen, zum Banner der eigenen 'Bewegung' erhoben, exzessiv gebraucht und also schließlich verschlissen. Diesem Verschleißprozeß unterliegen gerade die Intensitätsadverbien und es ist kein Zufall, daß zur Steigerung der standardsprachlich geläufige und grammatisch korrekte Elativ mit 'sehr', 'höchst' oder 'außerordentlich' in der Subkultur am wenigsten taugt, sondern ersetzt wird durch Wendungen wie 'echt geil', 'unheimlich cool', 'irrsinnig froh', 'wahnsinnig verboten', 'total Spitze', 'voll nüchtern', 'tierisch laut', 'brutal gut', 'volles Rohr entziehen', 'der absolute Horror', 'wahnsinniges Feeling', 'astreine Schau', 'das schärfste Erlebnis', 'total Breitwand', 'n echt starker Act', 'ne ganz heiße Nummer', die es vielleicht, am Ende doch noch 'total bringt'.

Aber auch mit dezidiert negativen Wertungen wird nicht eben sparsam umgegangen. Tabus und Standardnormen werden leichthin durchbrochen; Fäkalsprache provoziert, in den eigenen Reihen, niemanden mehr: "Der Arsch - baut nix wie Scheiß" - ein Urteil von eher milde abfälligem Klang unter Freunden, die sich auch gegenüber ihren Freundinnen nicht eben als sprachliche Softies erweisen: "Die hat.'ne Ente im Ofen" bzw. "... 'n Küken im Stall" heißt: sie ist 'schwer vom Segen' (schwanger: s.o. S. 58). Für Christiane F. sind Ausländer immer "Kanaken", Polizisten nur "Pigs" oder "Bullenschweine", Normal-Bürger nimmt sie stets als "Scheißspießer" wahr und sieht in "abgewichsten Managertypen" potentielle Kunden.

Je intensiver der Gruppenbezug, desto schablonenhafter der Ausschnitt der Wirklichkeitswahrnehmung, die alles, was dem Uterus der Gruppe äußerlich ist, als fremd und bedrohlich empfindet, dem mit Aggression begegnet wird. Im grobkörnigen Urteil verdichtet sich das Feindbild. Für den "Schuß" geht man "anschaffen" und der "Freier" ist ein "mieser alter fetter schmutziger Opa" (F.: 130). Gradierende Klimax, asyndetische Reihung und hyperbolischer Vergleich sind hier die Kennzeichen emotional überanstrengten Stils: "Der Kopf dröhnte als hätte jemand mit dem Vorschlaghammer draufgehauen, die Kopfhaut prickelte wie von einer Million Nadeln" (F.: 141), "mit aller Kraft und Kotz und Ekel" (F.: 107), "Die [!] begannen unseren [!] Rodelberg zuzumauern, zuzuzementieren, zuzuasphaltieren". Das Schema der wir-Nähe gegenüber der ihr-Ferne wird variiert in vielfältiger Gestalt. Das bloße Denotat reicht nicht aus; man spritzt sich nicht einfach, Spritzen werden immer "reingeknallt", "reingejagt", "reingewuchtet", es wird nicht gegessen, sondern "sich reingezogen". Der soziale Ekel, der Haß, der aus ohnmächtiger Abhängigkeit erwächst, manifestiert sich im Stil der "Antisprache", die nach Bausinger (1972: 125) "das Wörterbuch verblaßter Metaphern mit grellen Plakateffekten" herausputzt.

Die Antisprache der Subkultur als "Jungbrunnen" der Gemeinsprache (Henne 1981: 282) - das ist die eine Seite. Die andere Seite ist der Schematismus, zu dem die allzuoft wiederholte Phrase gerinnt. Verständigung wird leicht zur Illusion der Verständigung, wenn wohlfeile Versatzstücke differenzierte Begrifflichkeit ersetzen oder bequeme Phantasie- und Allerweltswörter dem Partner nicht zu 'übersetzen' sind, wie in Hennes Interview mit einem 16jährigen Schüler (1981: 380 f.):

H.-J. [wir drück-n in die CIty'+knUtsch-n Otz-n ma
H.-J. [rUnt-r'+LACHT
I. [hAlt ma = jEtzt + das mUß ich noch
I. [ma hör-n, /knUtsch-n Otze" ++ was is dAs =+
H.-J. [Jahaha' LACHT
[wEiß nich, + grade Eb-n kreIErt, LACHT +
[nE also Otze is = + LACHEN + Otze is unbe-
[schrEIblich, + das is so was Ähnlich-s wie
[sUp-rkalifaliexperi
H.-J. [dOtzis,, ne' + also das is + kAnn man so für Alles
I. [ahA'
H.-J. [EInsetz-n, ++ der sieht ja AUs wie Otze'
I. [.m:'
I. [sieht AUs wie Otze,
H.-J. [LACHT is nich ganz pOsitiv' ne' LACHT +
H.-J. [od-r das fInd ich ja wie Otze' + das kann
I. [m'
H.-J. [pOsitiv wie nEgativ = + d-s + Otze is eben Otze ...
I. [m' m'

Wo der Dialog im Hermetismus bloß gegeneinandergestellter Äußerungen versinkt, die nicht mehr durch wechselseitiges Verständnis verschränkt werden, tritt 'Sprachpflege' in ihr Recht, nicht im Sinne philologischer Konservierung fiktiver "reinlichkeit der reden", die es trotz Opitz nie

gab, sondern im Dienste eines wechselseitigen Verstehens, das Kritik und Gemeinschaft umgreift. Kritik aber ist geboten in Fällen, in denen Verständigung nicht inhaltlich verbürgt, sondern nur förmlich und vermeintlich ist und vielleicht nur auf mangelnder Präzision beruht wie bei manchen jungen Studenten der Germanistik, die ein Buch hinreichend charakterisiert zu haben glauben, wenn sie es "echt irgendwo wahnsinnig schön" finden, "vom Bauch her unheimlich betroffen" sind, Argumente "von daher gefühlsmäßig jetzt irgendwo nicht voll nachvollziehen" können (Leserbrief in der ZEIT v. 14.1.1983).[37] Ein 19jähriger 'Tramper' erläuterte mir (am 27.11.1982 in Berlin) den Grund seines 'hitch-hiking', den ich mir nach seinem Aussteigen wie zur Bestätigung von Hennes einschlägigen Befunden (1981: 382) sogleich notiert habe (p = Pause, g = Räuspern):

[...] also ick echt stoned wa total zu oder so ne un denn - p - tja - ick weeß nich wa - voll inne Bullenfalle rinjegeigt wa - g - also, alles klar: Pappe weg wa ...

Alles klar: von der Einbehaltung der Fahrerlaubnis gemäß § 316, 69 Abs. 1 u. 2, 69 a StGB (fahrlässige Führung eines Kraftfahrzeuges unter Alkoholeinfluß) nach einer Verkehrskontrolle war die Rede. Die Juristensprache zeigt im Kontrast: sprachliche Schematismen haben vielerlei Gestalt. In Fachsprachen sind sie oft kommunikationsökonomisch funktional; in Illustrierten und in der Pop-Presse sind sie, wie oben gezeigt, ebenso zu erwarten. Aber die Antisprache jugendlicher Subkultur: in ihrer Floskelhaftigkeit der Sprache der Politiker ähnlich, wenn sie über die Jugend reden, die sie nicht verstehen?

Gerade die Themen, die sie 'emotional betreffen', umkreisen viele Jugendliche mit vagen Floskeln, die sich in der Unverbindlichkeit vorgestanzter Phrasen verlieren. Wenn Christiane F. über ihre Drogensucht spricht, häufen sich die Versatzstücke signifikant: "Ich dachte, daß es mit mir

nun zu Ende ging ... mein Körper machte nicht mehr mit ... vielleicht machst du es noch eine Weile" (F.: 219). Sind die 'Sprüche', die sie bei anderen kritisiert, eben jenes Mittel sprachlicher und damit inhaltlicher Tabuisierung, gegen das sie zuerst und mit ihr die Jugend angetreten ist? Werden die Probleme benannt oder nur mit Etiketten beklebt und zu den Akten gelegt? Schematismen sind beschreibbar grammatisch als phraseologisch fixierte Syntagmen, rhetorisch als Euphemismen, intellektuell als Ausdruck geistiger Clichés, psychologisch aber als - Verdrängung. Und Verdrängung ist Kapitulation: in den Phrasen werden Tabus nicht emotional bewältigt oder wenigstens rational begriffen, sondern sprachlich verwaltet...

3. SPRACHE UND GRUPPE:
Codes und Soziolekte - oder: Kommunikation in Klein- und Großgruppen

3.1 Das Individuum als ens sociale. Zur Soziologie und Psychologie der Gruppe

3.1.1 'Gruppe' als kulturelles Subsystem

Wie das Individuum allmählich lernt, seinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen und seine Rolle in ihr zu finden, hat das voraufgegangene Kapitel an vielen Stellen schon angedeutet: in kommunikativen und interaktiven Prozessen. Diese handlungspragmatische Perspektive gilt es in diesem Kapitel zu entfalten, indem nun umgekehrt in den Blick genommen wird, was man seit W.I. Thomas (1937) meist die "objektive Lage" des Individuums in der Gemeinschaft zu nennen sich angewöhnt hat: seine Situation also als 'soziales Subjekt' in einem 'sozialen System'. Man kann diese Situation mit Dreitzel (1972: 129) genauer bestimmen als "die relative Einheit subjektiver Interpretationen einer objektiven Lage aufgrund und im Sinne der Intentionen mehrerer interagierender Menschen".

Diese Bestimmung weist über krud systemtheoretische Engführungen insofern hinaus, als sie die 'objektive Lage' nicht von ihrer 'subjektiven Interpretation' trennt. Dem Individuum ist sein "Platz in der Gesellschaft" und seine "Rolle(n) in ihr" ja nicht einfachhin vorgegeben, wie eine Betrachtung des sozialen Systems unter ausschließlich strukturellen oder funktionalen Gesichtspunkten suggeriert. Status, Position, Rolle sind Kategorien, die von dem erst in Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Interpretationsprozessen über sozialen Daten wirksam werdenden Handeln des Individuums zu abstrahieren Gefahr laufen. Dies hat auch der (hermeneutischer Sympathien kaum zu verdächtigende) Wissenschaftstheoretiker W. Stegmüller bereits deutlich gesehen, wenn er betont, daß es nicht so sehr "auf die objektiven

Verhältnisse ankommt, sondern darauf, wie der Handelnde diese Verhältnisse beurteilt" (Stegmüller 1969: 386).

Der schichtsoziologischen und rollentheoretischen Füllung der strukturellen und funktionalen Dimensionen sozialer Systeme galt bislang das Hauptaugenmerk wissenschaftlicher Bemühungen, deren Rezeption sich auch in den traditionellen Konzepten der Soziolinguistik niederschlug (Sprachschichten, rollenspezifische Codes etc.: vgl. Hartig 1980). Hier soll demgegenüber die kulturelle Dimension im Vordergrund stehen, die trotz eines kurzen Höhepunktes gruppensoziologischer Theoriebildung in den 40er und 50er Jahren (vor allem in der amerikanischen sozialpsychologisch-experimentellen 'Kleingruppenforschung') in Deutschland lange vernachlässigt wurde (vgl. Schäfers 1980 a: 25 ff.). Erst in jüngster Zeit erfährt das Problemfeld einer Soziologie bzw. Ethnotheorie der Gruppe unter Stichwörtern wie Subkultur, Rand- und Problemgruppen, (ethnische, religiöse, soziale, kultische, sexuelle) Minderheiten, kollektives und abweichendes Verhalten, Sektenbildung, Jugendgruppen, "underground", Makro-/Mikrosoziologie, Gemeindeforschung, Soziologie der (Bürgerrechts-)'Bewegungen' eine deutliche Renaissance in einer ganzen Reihe sozialwissenschaftlicher Sparten. Gruppenprozesse sind heute unumstrittener Gegenstand psychologischer, therapeutischer, pädagogischer, familiensoziologischer und sozialisationstheoretischer, ethnologischer und politologischer Forschung, deren Vielfalt eine integrierende kommunikationswissenschaftliche Perspektive kaum zu umgreifen vermag (vgl. Hess-Lüttich 1981, Kap. 2.3).

Diese breite Beachtung ist gerechtfertigt durch die anthropologische Grundtatsache, daß jedes Individuum noch vor allen Status- und Rollensystemen in Gruppenzusammenhänge verflochten ist, in denen seine Identität entwickelt und mit geformt wird. Um diesen allgemeinen Begriff der Gruppe als den "Normalfall der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung" des Individuums geht es hier zunächst (Claessens 1965: 70 f.;

vgl. id. 1977), weniger also um den spezielleren Gruppenbegriff der Sozialpsychologie, der in letzter Zeit meist im Vordergrund der Diskussion stand (vgl. Richter 1972; Crott 1979, Kap. 9) und sich vor allem "auf die 'Gruppen freier Kommunikation', auf die 'informellen' Gruppen, auf die Neigungs- und Sympathiegruppen, auf die Meinungs- und Gesinnungsgruppen" bezieht (Schelsky 1975: 270).[1] Während das sozialpsychologische Interesse sich eher auf die individuell-psychischen Bedingungen von Einzelgliedern in solchen ad-hoc-Gruppen richtet, bleibt hier die Abhängigkeit individuellen Handelns von (in soziale Systeme historisch eingebetteten) kulturellen Subsystemen und den darin objektivierten Strukturmustern sozialer Interaktion stets bewußt.

Das kulturelle Subsystem repräsentiert demnach jene Einbettungshierarchie von Interaktionskontexten, von denen am Beispiel der Mutter-/Kind-Dyade, der Spielgefährten, peer groups und Grundschulklassen schon die Rede war (Kap. 2) und die sich nun über Kleingruppen im allgemeinen (s.u. Abs. 3.1.2), Großgruppen und Gemeinden, Institutionen und Organisationen (Kap. 4) bis zu Großaggregaten wie Massen, Gesellschaften, Nationen erweitern läßt (Claessens 1977). Allgemein kann man mit Schäfers (1980 a: 20) den Gruppenbegriff folgendermaßen präzisieren:

> Eine soziale Gruppe umfaßt eine bestimmte Zahl von Mitgliedern (Gruppenmitglieder), die zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels (Gruppenziel) über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozeß stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich.

Den gemeinsam verbindlichen Verhaltensanweisungen, Normen und Werten sind die Mitglieder entweder zwangsläufig unter-

worfen, weil sie sich der Mitgliedschaft (in der Familie, der Schulklasse, der Berufsgruppe) nicht entziehen können, oder sie werden von den Mitgliedern freiwillig geteilt, weil sie sich in 'informellen Gruppen' (Cliquen, Freundeskreisen, Hobbyclubs, Vereinen, Parteien) zusammengeschlossen haben. Formelle und informelle Gruppen repräsentieren nach Gukenbiehl (1980: 51-67) idealtypische Grundformen sozialer Strukturbildung, die sich durch Merkmale ihrer Stabilisierungsform (systemzentriert - personzentriert, funktional - emotional), des Grundtypus (Gesellschaft - Gemeinschaft, Öffentlichkeit - Privatbereich, Sekundärgruppe - Primärgruppe), der empirischen Form (Organisation - Kleingruppe) und zahlreiche strukturelle Aspekte kategorial unterscheiden lassen (Gukenbiehl 1980: 64 f.).[2]

Von dieser soziologischen Dimension sozialer Strukturbildung in Gruppenprozessen ist die anthropologische Dimension der prinzipiellen Disposition des Individuums als animal sociale zu Formen der Vergesellschaftung zu unterscheiden, die durch eine Reihe von formierenden Faktoren bestimmt werden. Zu solchen "Prozessen mit Zwangscharakter" zählen nach Claessens (1977: 9-22) der "Zwang zur Selbstdarstellung" des Individuums, dessen soziale Daten (Geschlecht, Alter, Statur und Sprache) es den anderen Gruppenmitgliedern notwendig preisgibt; der Zwang zur Wahrnehmung der Selbstdarstellung des anderen und zur wechselseitigen Antizipation und Interpretation der jeweiligen Selbst- und Fremdbilder; der "Zwang zur Bildung eines Binnenselbstverständnisses der gesamten Gruppe", das sich in einem bestimmten Selbstausdruck, einem gemeinsamen Image und sprachlichen Jargon manifestieren mag; der "Zwang zur Außendarstellung gegenüber der Umwelt", was zu Prozessen der "Innenstabilisierung durch Außenstabilisierung" (Gehlen) und über ständigen Bestätigungsdruck zur Institutionalisierung führen kann; der Zwang zur je individuellen (aber über Gruppensanktionen gesteuerten) Investition von Leistung, Zeit, Engagement, die den Zusammenhalt der Gruppe stärkt und die

Lösung von ihr erschwert; schließlich der Zwang zur Anpassung der eigenen Wirklichkeitswahrnehmung und Situationseinschätzung an die (durch die Gruppenidentität tendenziell homogenisierten) Realitätsorientierungen.

Dieser Anpassungsdruck ist in der Sozialpsychologie unter Stichworten der 'Konformität' oder der 'sozialen Kontrolle' in zahlreichen Experimenten bewiesen worden, die hier nicht zusammengefaßt werden können (vgl. Argyle 1969; Crott 1979: 221-229). Die Wirksamkeit der Mechanismen sozialer Kontrolle ist freilich nicht nur negativ als Beschneidung individueller Freiheiten zu bewerten, die als Gefährdung der Gruppenstabilität aufgefaßt und deshalb sanktioniert würden. Das "Sündenbock-Syndrom" (Garland/Kolodny 1975; Peuckert 1975) ist nur ein Aspekt eines vielschichtigen Prozesses sozialer Normierung und Differenzierung in Gruppen (Popitz 1967; Schwonke 1980). Die Normierung erlaubt durch die Vereinbarung verbindlicher Verhaltensregeln eine gewisse Vorhersagbarkeit des Handelns und bietet damit überhaupt erst die Voraussetzung kooperativer Inter-Aktion. Darüber hinaus hat die Orientierung einer Gruppe an gemeinsamen Normen und Werten auch den Effekt, dem Gruppenmitglied eine gewisse Sicherheit und sogar Geborgenheit zu vermitteln.

Dies macht die Gruppe noch nicht zu einem Zusammenschluß unterschiedsloser Einheitswesen. In der Tat bilden sich in der Regel in sogar artifiziellen (sozial homogenisierten) Laborgruppen sehr schnell Differenzierungen heraus, wobei man in der experimentellen Sozialpsychologie vor allem der Hierarchiebildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Übernahme instrumenteller und/oder affektiver Führungsfunktionen beobachtet hat (Argyle 1969: 229-240). Die Differenzierung zu der potentiellen Rollenvielfalt in einer Gruppe ermöglicht eine 'Pluralität der Sehweisen', die als Korrekturinstanz für die Entwicklung der Gruppe höchst bedeutsam sein kann. Im Alltag funktioniert das meistens

ohne größere Probleme, weil die Individuen in der Regel nicht nur Mitglied einer Gruppe und nicht nur Träger einer Rolle sind. Auch wenn der Prozeß der Arbeitsteilung als Voraussetzung der Handlungsfähigkeit von Gruppen eine gewisse Tendenz zur Verfestigung von Rollendefinitionen zur Folge hat, bleiben die Rollenausprägungen auf Grund der Prozeßhaftigkeit einer 'vibrating unit' wie der Gruppe und ihrer pragmatischen (raumzeitlichen) Rahmenbedingungen fließend. Die instrumentelle und affektive Ausdifferenzierung von Gruppen nach Maßgabe individueller Merkmale ihrer Mitglieder bringt sowohl die Homogenisierung wie die Relativierung von Erwartungen, Bedürfnissen und Interessen mit sich und zum Ausgleich. Die "Spannungsbalance" (Elias 1977, Bd. 2: 435) zwischen Stabilität und Kreativität, zwischen Innovation und Funktionalität bestimmt die Handlungs- und Leistungsfähigkeit von Gruppen.

Was für die Differenzierung der Binnenstruktur von Gruppen gilt, läßt sich auch auf Aggregate größerer Einheiten und schließlich für die Gesellschaft insgesamt aufzeigen. So lassen sich im Rahmen der Gesamtkultur einer Gesellschaft (und besonders in der pluralistischer Gesellschaften) Teilkulturen unterscheiden, die sich untereinander durch Ensembles besonderer Merkmale, durch erhöhte Gruppensolidarität, durch stärkere Gruppenkohäsion auszeichnen mögen. Ihr Verhältnis zur Gesamtkultur muß nicht unbedingt in terminis der 'Abweichung' beschrieben werden, die in der Soziologie mit dem Begriff der 'Subkultur' meist assoziiert wird (vgl. Bernsdorff 1972). Interessanter als die Messung von Graden der Abweichung von der 'herrschenden' Kultur scheint mir die inhaltliche Bestimmung der Subkulturen durch die Beschreibung ihrer jeweils geteilten Regeln und Maximen, Normen und Werte, der sozialen Daten ihrer Mitglieder und Ziele ihres Handelns. Bei vielen so beschriebenen Gruppen wird zutreffen, was der Laie mit dem Begriff der Subkultur verbindet, der dabei vielleicht mit leichtem Schauder an underground und Gegenkultur denkt, an die scene und ihre bunten

Sparten. Bei vielen aber auch nicht. Die modische Begriffsverengung läßt sich durch einen historisch-vergleichenden Blick auf Subkulturen von den Urchristen über die Spartakisten, Vaganten, Zigeuner, Ghetto-Juden, Jakobiner, Freimaurer, Bohème, bis zu den Hippies, Sanyassins oder Grünen leicht relativieren.

Die Kategorie verstehe ich (im Sinne des im zweiten Kapitel eingeführten Begriffs) als zunächst unabhängig von stratifikatorischen 'Lagen': Subkulturen der Alkoholiker oder Blaukreuzer, der Körperbehinderten oder Motorradfreaks, der Drogensüchtigen oder Baptisten sind nicht per se schicht- oder klassenspezifisch definierbar, sondern allenfalls statistisch lokalisierbar. Insofern scheint es kaum wissenschaftlich gerechtfertigt, wenn den meisten Soziologen und Psychologen zum Thema 'Subkultur' zwar Türken und Prostituierte, Kriminelle und Asoziale, psychisch Kranke und jugendliche Delinquenten, "Randständige" aller und entferntester Art einfallen (Iben 1972, Markefka 1975, Lüderssen/Sack eds. 1975-80), aber kaum einer auf den Gedanken käme, diplomatische Chors, Schlagende Verbindungen, Jagdgesellschaften, Golfclubs, Presbyterien oder Wissenschaftsverbände mit dem gleichen Instrumentarium unter gruppensoziologischen (geschweige kommunikationssoziologischen) Aspekten zu untersuchen. Historische und kulturanthropologische, sprach- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen könnten hier dazu beitragen, dieses empirisch noch kaum erschlossene Feld gruppensoziologischer Forschung nicht vorschnell zu beschneiden.

3.1.2 Familie, peers und kleine Gruppen

Institutionalisierte Lernprozesse in zu diesem Zweck organisierten Erziehungsveranstaltungen haben wohl auch in unserer Gesellschaft im Vergleich zu dem, was uns im Alltag und in Gruppen vermittelt wird, einen eher geringen Anteil (vgl. Kob 1976). Dagegen ist die Bedeutung der Familie und der peer groups als Primärgruppen für die Personwerdung des Menschen kaum zu überschätzen. Sie haben daher in der Soziologie und Erziehungswissenschaft besondere Beachtung gefunden. Die damit verbundenen kommunikativen Aspekte sind in Kapitel 2 bereits ausführlich angesprochen worden; deshalb seien hier nur einige allgemeine gruppensoziologische Gesichtspunkte nachgetragen, die für die Diskussion des Verhältnisses von Sprache und Gruppe einen wichtigen Ausgangspunkt liefern.

> Primärgruppen sind jene Kleingruppen, denen Menschen zur Vermittlung primärer Sozialkontakte und zur Herausbildung ihres (sozialen) Ich angehören; sie bieten über die Phase der primären Sozialisation und sozialen Integration hinaus eine kontinuierliche Möglichkeit der Identitäts-Behauptung, der intimen und spontanen Sozialbeziehungen und der Entlastung von den Anforderungen sekundärer Gruppen (Schäfers 1980 b: 72).

Diese Definition schließt nicht nur die 'klassischen' Primärgruppen der Kernfamilie und Spielgruppen ein, die seit Durkheims Schul- und Erziehungssoziologie als entscheidende Instanzen der Vermittlung gemeinschaftstiftender und -erhaltender Normen angesehen werden (Dunphy 1972: 5), sondern alle typischen Gleichaltrigen-Gruppen, die informellen Gruppenbildungen innerhalb von Institutionen und Organisationen (Schülergruppen in Schulklassen, Kollegengruppen in Fabriken, Initiativgruppen in sozialen, kirchlichen, medizinischen Organisationen etc.) und die Psycho-Gruppen (Jennings 1950) im weitesten Sinne. Allen gemeinsam ist die geringe Zahl ihrer Mitglieder, ihre relative Stabilität, ihre Funk-

tion der Identitätsbildung und Normorientierung, ihre personbezogene Rollenstruktur, ihre emotiv begründeten Beziehungsgeflechte (vgl. Schäfers 1980 b: 78; Argyle 1969: 224 ff., 236 ff.).

Die Familie ist sozusagen "an der unteren Grenze" dessen angesiedelt, was noch als 'Gruppe' bezeichnet werden kann (Claessens 1972: 58). Zugleich ist ihre Interaktionsstruktur infolge der nahezu unbegrenzten Kombinierbarkeit familialer Kommunikationsverhältnisse ungeheuer komplex. Dabei sind nicht nur die generations- und geschlechtsspezifischen universal gültigen familialen Primärrollen zu unterscheiden, die Claessens (1972: 68 f.) schon bei der Untersuchung der Kleinfamilie eines Elternpaares mit zwei Kindern zu vorläufig vierzehn Sphären auszufächern empfiehlt, nicht nur die primären Funktionen der Gewährung sozialen Schutzes und emotionaler Geborgenheit, der Entwicklung von Lern-Milieus, in denen das Kind die Bewältigung von Aufgaben und die Anpassung an auch außerhalb der Familiengruppe gültige Regeln, Normen und Verhaltensmuster einübt, der mit ihrem Auftrag zur Sozialisation verknüpften Repräsentation familialer Autoritätsstrukturen mit ihrer typischen Verteilung von Rollen und Kompetenzen, Macht und Einfluß. Vielmehr sind auch die enormen Unterschiede familialer Gruppenstrukturen in historisch-genetischer, ethnisch-kulturvergleichender und innergesellschaftlich-sozialer Perspektive in die Betrachtung einzubeziehen, was von der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung lange vernachlässigt wurde. Hier besteht auch aus praktisch-angewandtem Interesse ein erheblicher Kooperationsbedarf zwischen den Disziplinen zur Erklärung von Konflikten und Lösung von Problemen zum Beispiel bei dem Bemühen um Integration von Ausländern (Kapitel 7).

Die Betrachtung der Familie als einer 'Kleingruppe' greift im übrigen dann zu kurz, wenn sie nicht auch deren Besonderheiten berücksichtigt, denn, wie Argyle betont (1969: 245 f.), "there are however a number of features of family groups

which are absent from most other kinds of small group":

> (1) There is a formal role structure, whose pattern is defined by the culture. (2) There is little self-presentation, while there is greater intimacy and intensity of interpersonal feelings, both of love and hate. (3) The links between members have extra qualities lacking in other groups - romantic love, parent-child relations and the 'blood-tie'; these go beyond the bases for sociometric choice considered so far. (4) The family group lasts, in a changing form, for a great many years; the bonds are very long-lasting.

Das familiale Interaktionssystem ist also in einzigartiger Weise geprägt durch in ihren spezifischen Konstellationen und Funktionen vorgegebene, kulturell tradierte und kulturell typische, in ihren Normen, Wert- und Rollenmustern spezifische, einem bestimmten Wandel ('Familienzyklus') unterworfene und konstitutive Asymmetrien gekennzeichnete Gruppenstrukturen, die Schäfers im Anschluß an Homans ([6]1972) zum Gegenstand soziologischer Kleingruppenforschung zu machen fordert (1980 c: 184) - mit besonderem Gewicht auf den Ebenen des Gruppenprozesses ("Verhalten, Emotionen, Normen, Ziele, Werte" - vgl. Mills 1976: 85 f.), den Leitungsprozessen ("familiale Autorität, Machtstrukturen") und den Kommunikationsprozessen (zu denen er in der Darstellung dann leider nichts mehr sagt - vgl. Kapitel 2).

Die gleiche Enthaltsamkeit in der Konkretisierung kommunikativer Prozesse in Gruppen charakterisiert die Kleingruppenforschung weithin und trotz der durchaus gesehenen und oft betonten Bedeutung der Sprache für die Ausbildung dessen, was als 'Gruppengefühl' und 'peer-Kultur' Gegenstand sozialpsychologisch-experimenteller oder jugendsoziologisch-pädagogischer Beobachtungen ist. Die Ablösung von der Familie und die soziale Integration in die Gesellschaft gelingt den Heranwachsenden durch die Bildung adoleszenter Gruppen, die (neben Familie, Schule, Betrieb, Medien etc.) einen

wichtigen Anteil an den Sozialisierungsaufgaben übernehmen und damit als Brücke fungieren zwischen den eher "partikularistischen und kollektiven Wertorientierungen und Beziehungsmustern der Familie" einerseits und "den mehr universalistisch und an Leistung orientierten Integrationsprinzipien moderner Gesellschaften" (Machwirth 1980: 250).

In diesem Übergangsstadium gewähren solche Gruppen den Heranwachsenden Schutz und Ausgleich, Spannungsentlastung also in einer besonders schwierigen Phase der Entwicklung, die durch widerstreitende Anforderungen und Normensysteme geprägt ist. Daraus erklärt sich auch die besondere Intensität der interpersonalen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern, die größer ist als in vergleichbaren altershomogenen informellen Gruppen (vgl. Argyle 1969: 246 ff.). Im Unterschied zu den meisten anderen natürlichen Gruppen werden diese Beziehungen auch explizit thematisiert und problematisiert (darin den Therapie- und Psycho-Gruppen ähnlich). Mit der stärkeren Gruppenkohäsion hängt auch die Bedeutung der gruppenidentifizierenden Zeichenrepertoires (Frisur, Make-up, Kleidung, Accessoires) zusammen, die die Abgrenzung der Gruppe als ganzer gegenüber anderen Gruppen erlauben, ohne die Gründe dafür im individuellen Gespräch erst herausfinden zu müssen. Die gruppentypischen Zeichenrepertoires können auch zur Markierung interner Statushierarchien oder Rollenstrukturen differenziert werden. Bestimmte Verhaltensmuster können sich infolge des Konformitätsdrucks zu gruppentypischen Ritualen verfestigen, die sich wiederum vor allem in der Sprache manifestieren und über die Medien verstärkt (und beeinflußt) werden.

Die Frage, ob solche Rituale und Verhaltensstereotypen Subkulturen im Sinne von innovativen "Gegenkulturen" begründen, die im Konflikt zur Gesamtkultur der Gesellschaft stehen (Schwendter 1979; Hollstein 1979), oder lediglich transitorische Sozialisationsagenturen kennzeichnen, deren

Normen auf die Erwachsenen bezogen seien und die - von den "abweichenden" Gruppen jugendlicher Delinquenten und ähnlichen Nicht-Angepaßten einmal abgesehen - von der Konsumwelt schnell integriert würden (v. Friedeburg 1965; Eisenstadt 1966), kann so nicht bündig entschieden werden. Sie zeugt vielmehr vom Fehlen empirischer Untersuchungen der Vielfalt subkultureller Verhaltensmuster in adoleszenten Gruppen, die ethnischen Besonderheiten, schichtspezifischen Unterschieden, dem jeweiligen altersmäßigen Entwicklungsstand, den sozialen Milieus, den gruppeninternen Strukturen und den Kommunikationsinhalten und -motiven sowie der Bedeutung der peer-Erfahrungen für die Erwachsenen-Biographie systematisch Rechnung tragen (vgl. Baacke 1972, Kreutz 1976, Rosenmayr 1976, Schiffer 1977).

Kernfamilien und Gleichaltrigengruppen stehen paradigmatisch für eine hier nicht darzustellende Vielfalt kleiner Gruppen und wurden nur auf Grund ihrer Bedeutung für die pädagogischen und sozialisatorischen Aspekte sprachlicher Entwicklung und Variabilität herausgegriffen. Die Beschränkung auf eine exemplarische Diskussion wird durch die grundlegende Bedeutung des Gruppenkonzepts gerechtfertigt, das uns in den nächsten Kapiteln in je spezifischen Handlungsfeldern weiter beschäftigen wird, sei es am Beispiel des Gruppenverbandes in Institutionen (Kapitel 4) oder der Kommunikation in Schulklassen (Kapitel 5), der Integration von Minderheitengruppen (Kapitel 7) oder betrieblichen Arbeitsgruppen (Kapitel 8).

Die Komplexität der Kommunikationsverhältnisse in solchen Gruppen hat die Forschung immer wieder herausgefordert, sie sich mit Hilfe der Formulierung einfacher Regelsysteme beschreibungsökonomisch handhabbar zu machen. Spiel- und Sportgruppen haben dabei in der empirischen Forschung eine herausragende Rolle gespielt (vgl. Dunning ed. 1971; Setzen 1980). Schon der Kultursoziologe Norbert Elias ging bei seiner Modellierung systemisch-regelhafter kommunikativer

Prozesse in Kleingruppen von Beobachtungen des Fußballspiels aus (Elias/Dunning 1971). Während viele sozialpsychologische Kleingruppentheorien, die infolge der Konzentration ihrer Beobachtungen auf die individuell-psychischen Bedingungen der individuellen Mitglieder in ad-hoc-Gruppen die Abhängigkeit individuellen Handelns von (in soziale Systeme historisch eingebetteten) kulturellen Subsystemen und den darin objektivierten Strukturmustern sozialer Interaktion auszuklammern tendieren, präpariert Elias gerade das gruppenmäßig gebundene Handeln als Kommunikationsnetzwerk heraus. Darin erscheint das kommunikative Verhältnis zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern und/oder Untergruppen durch die Struktur der 'Spannungsbalance' reguliert, die das Verhältnis zwischen Elastizität und Inelastizität des jeweiligen konkreten interaktiven Verhaltens bestimmt. Das Verhalten orientiert sich dabei zum einen an den im sozialen System geltenden Regeln und Machtbalancen, zum andern an den durch die individuellen Impulse und gruppentypischen Normen geprägten Konventionen und Konfigurationen.

Die Konsequenzen solcher Konfigurationen für die Kommunikationsnetzwerke in Gruppen und deren Leistungsfähigkeit wurde bereits von Leavitt (1951) experimentell untersucht. Er ließ kleine Gruppen von jeweils fünf Mitgliedern, deren Konstellationen vom 'Kreis' über die 'Kette' und das 'Ypsilon' bis zum 'Rad' an Zentralität der Gruppenstruktur zunahmen, einfache Symbolidentifikationsaufgaben lösen, mit dem Ergebnis, daß die Mitglieder der 'Kreis'-Konfiguration individuell zufriedener waren, als Gruppe aktiv, aber auch führerlos und weniger berechenbar als die der 'Rad'-Konfiguration am anderen Ende der Skala, die stabiler und leichter berechenbar war, deren Mitglieder aber auch eher passiv waren und persönlich unzufrieden (vgl. Leavitt 1951: 46; Götz-Marchand 1980: 160 f.). Die Gruppenstrukturen und die Beziehungen der Mitglieder untereinander bestimmen also

(neben ihrer Motivation und der Art der Aufgaben) nicht nur die Form ihrer Kommunikation, sondern auch ihre Leistungsfähigkeit in Problemlösungsprozessen und ihre individuellen Gefühle der Zufriedenheit (emotionalen Gratifikationen).

Dabei ist natürlich nur ein kleiner Ausschnitt der theoretisch möglichen Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Kleingruppe angesprochen. Deshalb ist die Entwicklung von Regeln für die Stabilität der Gruppe und die Vorhersagbarkeit ihres Verhaltens so wichtig. Denn die Vielzahl der theoretisch möglichen Kommunikationsverhältnisse übersteigt die kognitiven, perzeptiven und emotiven Möglichkeiten der Mitglieder bei weitem. (Moreno hat in diesem Zusammenhang von der "Grenze des emotionalen Ausdehnungsvermögens von Gruppenstrukturen" gesprochen: vgl. Schäfers 1980 c: 180.) Denn schon wenn man nur Zweierbeziehungen berücksichtigt, steigt die Zahl der potentiellen Beziehungen mit der Zahl der Gruppenmitglieder sehr schnell an: in einer Gruppe mit nur einem Dutzend Mitgliedern sind bereits 66 dyadische Kommunikationsverhältnisse möglich.[3] Da es aber nicht nur dyadische Beziehungen gibt, steigt die Zahl der möglichen Beziehungen überhaupt bereits in einer Zehnergruppe in die Zehntausende.[4]

Spätestens hier zeigen sich die Grenzen einer quantitativ soziometrischen Kleingruppenforschung, die sich auf Grund ihres methodischen Instrumentariums besonders gut mit der korrelationistischen Soziolinguistik verbinden ließe, die soziale und sprachliche Parameter durch statistische Verfahren miteinander in Beziehung setzt. Aus ethnographischer Sicht kritisiert Gumperz (1972 b: 14 f.) einen solchen 'glottometrischen' Ansatz:

> Language is regarded as a set of rules enabling speakers to translate information from the outside world into sound. Social categories are part of this outside world along with physical environ-

> ments, cultural artifacts, myths etc. The model [i.e. of correlation socio-linguistics, H.L.] is one of social structures seen as fixed jural rules. When these rules are followed behavior is said to be normal, failure to follow rules constitutes deviant behavior. Like physical objects such jural rules are regarded as measurable by measures which are independent of communicative processes.

Demgegenüber eignet sich die kommunikationssoziologisch orientierte Ethnographie des Sprechens mit ihrem Basiskonzept der 'speech community' besonders gut zur Verbindung sprach- und gruppensoziologischer Interessen aus phänomenologisch-deskriptiver wie pädagogisch-angewandter Perspektive.

Die Strukturelemente der Verständigung werden dabei nicht vom Prozeß sozialer Interaktion abstrahiert, dessen sozio-semiotische Signifikanz von den Kommunikationspartnern jeweils vor dem Hintergrund ihres Wissens, ihrer Erfahrungen und normativen Richtwerte definiert, interpretiert, konstituiert und rekonstruiert wird (vgl. Gumperz 1972 a). Kategorien sozialer Differenzierung sind demnach ebenso wie Kategorien sprachlicher Variation Merkmale symbolischer Definition in Prozessen sozialer Interaktion, die es methodisch kontrolliert hermeneutisch nachzuvollziehen und semiotisch explizit zu machen gilt, wenn die kommunikative Konstitution sozialwissenschaftlicher Kategorien bewußt bleiben und rekonstruiert werden können soll.[5]

3.2 Gruppensprachen

3.2.1 Sondersprachen

Anders als die Soziologie und Psychologie hat sich die Philologie schon früh dem Verhältnis von Sprache und Gruppe gewidmet. Allerdings waren dabei die Grenzen zwischen Standes-, Berufs-, Fach- und Gruppensprachen zunächst noch fließend (Hirt 1909; Schirmer 1913).[6] Wortsammlungen über Gaunersprachen wie das Rotwelsch wurden schon im 16. Jahrhundert angelegt (z.B. im Liber vagatorum von 1510). Die zahlreichen volkskundlichen Beobachtungen zu älteren Zunft- und Handwerkssprachen (Winzersprache, Seemannssprache, Jägersprache, Bergmannssprache usw.) finden in der heutigen Fachsprachenforschung als linguistisch-soziologischem Grenzgebiet ihre moderne Fortsetzung (Kapitel 8). Dies gilt auch für die Berufssprachen, die man - wie etwa die sog. Krämersprachen[7] - ebenfalls schon früh aufgezeichnet hat. Die Wörterbücher zur historischen deutschen Studentensprache des 18. und 19. Jahrhunderts werden jetzt wieder zugänglich gemacht (Henne/Objartel eds. 1983).

Die Übergänge lagen oft aber auch im sprachlichen Material begründet. Das Rotwelsch der Schinder, Stromer, Prostituierten und Kunden (Puchner 1976) übte mit dem Jiddischen der Handelsjuden und dem Zigeunerischen der Fahrensleute Einfluß auf die Handwerkssprachen fahrender Gesellen aus, die ihrerseits oft mit Studenten und Burschenschaften in Kontakt kamen. Dadurch bildeten sich spartentypische Jargons und Argots aus, wie sie auch die Sprache der Landsknechte und Soldaten, der Prostituierten und städtischen Randgruppen kennzeichnen. Vielfach dienten sie der Verhüllung und Absonderung, um sich in bestimmten Situationen leichter und - etwa bei Anwesenheit Außenstehender - ungestörter verständigen zu können, wie bereits die "Stromergespräche" zeigen, die der 1843 verhaftete Stromer Baumhauer auf poli-

zeiliche Veranlassung hin aufzeichnete (Spangenberg 1970). Eher polizeilichem als philologischem Interesse verdanken wir auch das 1853 vom Central-Evidenz-Bureau der Wiener Polizei erstellte Verzeichnis der 'Diebssprache' (Möhn 1983: 388).

Dies führt zum einen in den Bereich der Geheimsprachen (Bausani 1970), wie sie zu allen Zeiten entwickelt wurden und in denen sich schon Jugendliche üben, wenn sie Laute vertauschen oder einfügen ("ududefu-Sprache", "Ketelklopsprache" der Hamburger Hafenarbeiter etc.). Zum anderen in die speziellen Codes subkultureller Gruppen wie Landstreichern, deren "Zinken" (Puchner 1976: 26) an Häusern potentiellen 'Kollegen' Informationen über deren Bewohner übermitteln, oder Soldaten (Küpper 1978), deren farbige Metaphern und lakonische Euphemismen ("aus dem Ruder laufen", "Etappenschwein", "Blindgänger") wie die der Studenten ("Bude", "büffeln", "burschikos"), Alkoholiker ("unter Strom setzen", "Fließbach machen"), Kriminellen ("Knastbrüder", "Bruch machen" [Einbruch], "heiß umdekorieren" [Versicherungsbetrug durch Brandstiftung]), Drogenabhängigen ("goldener Schuß", "Babystrich", "Drehscheibe" [Psychiatrische Klinik]) und Jugendlichen (Kapitel 2) vielfach in die Umgangssprache eindringen und sie bereichern.

Die Übernahme sondersprachlichen Wortschatzes in die Umgangssprache signalisiert zugleich den ständigen Wandel, dem subkulturelle Jargons unterworfen sind, wenn sie ihren Charakter als "Gruppenabzeichen" (Bausinger 1972: 119) behalten wollen. Wie über sprachliche Normen der Gruppenzusammenhalt auch gesteuert werden kann, zeigen Sekten oder politisch extreme Subkulturen sehr deutlich, ohne daß ihre Sprache bislang systematisch analysiert wäre. Solche Untersuchungen sind auch besonders schwierig, denn der "Charakter der geschlossenen Gruppe erlaubt letzten Endes nur einem Gruppenmitglied die Einsicht in die arbeitsteilige Kommunikation"

(Möhn 1983: 388). Tatsächlich ist man bei solchen Gruppen auf Insider-Informationen angewiesen, die manchmal in Form von Verhörprotokollen (Rocker, 'Knastalphabet') oder Szene-Interviews wie die von Hubert Fichte (1972) im Hamburger Prostituierten-Milieu, von autobiographischen Berichten wie dem von Christiane F. aus der Berliner Drogen-Szene oder literarisch-dokumentarischen Verarbeitungen in Literatur und Fernsehfeatures "nach außen" dringen. Aber für viele dieser Bereiche gilt nach wie vor die Feststellung von Kirsten Nabrings, daß wir in der Erforschung von Sondersprachen im engeren Sinne gruppentypischer Kommunikation - also nicht von Fach- und Berufssprachen, Schichten- oder Klassensprachen, Kunst- und Kalkülsprachen - "über die Aspekte, die schon Schirmer [1913] in seiner zusammenfassenden Darstellung heraushebt, [...] - von Untersuchungen zu Einzelphänomenen abgesehen - bis heute nicht weit hinausgekommen" seien (Nabrings 1981: 111).

Ihre systematischen Zuordnungen sind indessen nicht immer unmittelbar einsichtig, wenn sie etwa den Fachwortschatz in der Sprache der Schiffer und Winzer, Bergleute, Kaufleute, Journalisten und Ärzte der diastratischen Dimension sprachlicher Schichtung zuordnet (Standessprachen?), den Fachwortschatz der Marine und des Weinbaus, des Bergbaus, der Wirtschaft, Presse und Medizin jedoch der diasituativen Dimension sprachlicher Stile (Funktionalstile?). Vom Untersuchungsgegenstand her dürfte diese Unterscheidung der - natürlich nicht identischen, weil zum einen personenbezogenen, zum anderen objektbezogenen - Perspektiven auf die Sprecher und ihr Fach disziplinsystematisch schwer zu rechtfertigen und in der Forschungspraxis auch kaum durchzuhalten sein. Auch wenn in der empirischen Sozialforschung Berufslisten mit Prestigeskalen und gelegentlich auch mit Schicht- oder Klassenhierarchien korreliert werden, scheinen fachlich markierte Sprachvarietäten allenfalls mittelbar durch soziologische Kategorien wie 'Gruppe' oder 'Schicht' logisch be-

gründbar. Deshalb scheint es sinnvoller, hier beide Perspektiven im Sinne der 'languages for special purposes' oder 'langues spécialitées' unter dem Aspekt speziell fachsprachlicher Register zusammenzufassen, die Sprecher in bestimmten Arbeitskontexten benutzen (Kapitel 8).

Auch die Zuordnung des Rotwelschen zu den Berufssprachen (Nabrings 1981: 130 ff.) halte ich nicht für glücklich, zumal wenn es vereinfachend und historisch nicht mehr haltbar zum Oberbegriff der "gemeinsamen Sprache der gesellschaftlichen Outsider [...] (Bettler, Totengräber, Dirnen, Hausierer, Schinder, Zigeuner, Juden)" erklärt wird (ebd. 131), die mit Lehrberufen überwiegend nur noch in einem allenfalls metaphorischen Sinne (Berufsjude?) zu identifizieren sind. Unbestritten ist jedoch, daß etwa zwischen der militärischen Fachsprache z.B. in Abrüstungsverhandlungen und dem Jargon der Bundeswehrsoldaten im Sinne einer subkulturellen Gruppierung unterschieden werden muß, denn die Überschneidungen zwischen dem 'Soziolekt' der Soldaten und dem militärischen 'Technolekt' dürften sich in Grenzen halten (Küpper 1978).

Dies gilt analog z.B. auch für die Sprache wissenschaftlicher Texte und dem kommunikativen Verhalten von Studenten, das Nabrings den altersspezifischen Varietäten zuordnet (1981: 125). Als eine "ausgebildete Kastensprache" (Kluge 1958: 102) ist die Studentensprache, wie sie in Goethes Faust oder Schillers Räubern oder Lenz' Hofmeister glossiert wird, längst nicht mehr lebendig. Aber auch als Gruppensprache, wie sie Werner (1980) im Rahmen einer materialistischen Sprachsoziologie als für die Studentenbewegung der 70er Jahre typisch beschreiben will, gewinnt sie nicht recht Kontur. Die (merkwürdig überholt anmutenden) eher politisch überzeugten Thesen als empirisch überzeugenden Analysen Werners[8] lassen allenfalls die (gruppenpsychologischen) Probleme ahnen, die Studenten mit ihrer Sprache in den Selbstdarstellungsritualen von Seminardiskussionen

haben. Ihre Sprachanstrengung zwischen institutionellem Explizitheitsdruck und praktischem Erfahrungsmangel erinnert eher an den sich sprachlich überfordernden Baccalaureus im Faust II, der ungenaue Gedanken hinter großen Worthülsen verschwimmen ließ.

Immerhin deuten die sprachlichen Befunde eher auf eine durch die spezifischen Lebensumstände geprägte Gruppenbildung als auf eine Sprachschicht, auf die Nabrings (1981: 125) die Studentensprache als eine altersspezifische Varietät der diastratischen Dimension der Sprache bezieht. Ebensowenig wie die biologische Kategorie des Alters kann die des Geschlechtes für sich genommen soziologisch als Schichtungskriterium interpretiert werden und linguistisch 'diastratische Varietäten' definieren, wie Nabrings' Gliederung nahelegt (1981: 113-122). Dies leugnet keineswegs die Überformung biologischer Merkmale durch soziokulturelle Normen. Aber eine vorschnelle Gleichsetzung von 'Soziolekten' mit 'Sexlekten' (Glück 1979: 60-95), also von Gruppensprache und Frauensprache (oder Männersprache), würde den 'Soziolekt'-Begriff überdehnen und letztlich überflüssig machen, weil 'Sexlekte' auf die Gesamtmenge der Sprecher(innen) einer Sprache bezogen werden. Biologische Kategorien wie die des Alters oder des Geschlechtes sollten nur, als soziologisch interpretierte, für die Entwicklung eines praktikablen Konzeptes von 'Gruppensprache' genutzt werden, insofern und insoweit sie für subkulturelle Gruppenbildungen konstitutiv sind, also etwa zur Beschreibung des speziellen Sprachgebrauchs in jugendlichen peer groups, speziellen Jugendszenen (Kapitel 2), adoleszenten "gangs" (mit deren Erforschung die Gruppensoziologie ja begann[9]) oder in subkulturellen Szenen etwa feministischer Frauen (Trömel-Plötz 1983) oder homosexueller Männer mit ihren Untergruppen (Farrell 1972, Conrad/More 1976, Chesebro 1981).

Wenn Soziologen und Pädagogen die Sprache solcher Gruppen überhaupt erwähnen, sprechen sie merkwürdigerweise meistens

von 'Codes', die in der Soziolinguistik der Sprachbarrieren eher auf die soziale Schicht der Sprecher bezogen wurden. Diese soziolinguistische Tradition rekapituliert Nabrings jedoch unter dem Rubrum 'Soziolekt' (1981: 59-106), den sie demnach mit den Codes assoziiert, die als "signifikant für eine bestimmte Schicht" zu gelten hätten (1981: 101), während sie die 'Gruppensprachen' gesondert davon betrachtet (1981: 134-140) und im Anschluß an Steger (1964) vor allem im Hinblick auf ihre Kontrastwirkung im Vergleich mit der Standardsprache beschreibt. Damit rückt sie den Begriff in die Nähe dessen, was Halliday mit seiner soziosemiotischen Kennzeichnung der "antilanguage" im Auge hat (Halliday 1978: 164-182) und was Bausinger (1971) als "Sprache der Subkulturen" programmatisch schon früh zum Gegenstand auch soziolinguistischer Forschung zu erheben gefordert hatte.

Die Begriffsverwirrung erklärt sich z.T. aus der mangelnden Verständigung und gegenseitigen Befruchtung zwischen Gruppensoziologie und -psychologie einerseits und Linguistik und Semiotik andererseits. Soweit Linguisten die soziologische Diskussion überhaupt verfolgen, orientieren sie sich eher an der traditionsreichen Schichtungssoziologie (oder auch an Klassentheorien) als an der vergleichsweise jungen Gruppensoziologie und Kleingruppenforschung. Umgekehrt übernehmen die Soziologen und Pädagogen die in anderem Zusammenhang entwickelte Begrifflichkeit der Linguisten und tragen damit zu ihrer Metaphorisierung bei. Deshalb sei hier ein etwas genauerer Blick auf das Verhältnis der beiden Zentralbegriffe geworfen mit dem Ziel, wenigstens den 'Soziolekt'-Begriff etwas schärfer zu profilieren und für unser Konzept der Gruppensprache zu retten.

3.2.2 'Code' und 'Soziolekt'. Sprachschichten und Gruppensprachen

Der Frage "Was ist ein Soziolekt?" hat Hartmut Kubczak gleich ein ganzes Buch gewidmet (Kubczak 1979). Es ist zugleich ein Beleg für die Unsicherheit, die im Bereich der Gruppensprachforschung immer noch herrscht. So definiert Kubczak 'Soziolekt' zunächst durch die "Gruppentypik von Sprachzeichen", indem er von folgender Voraussetzung ausgeht (1979: 76 f.):

> Symptomfunktionale Intensionen (= Merkmale) von Langue-Zeichen spezifizieren nicht nur einfach die im Prinzip in einer oder mehreren sprachunabhängigen Dimensionen lokalisierbare Gruppe ihrer typischen Benutzer als die Menge oder Teilmenge der Mitglieder der ganzen Sprachgemeinschaft, sondern darüber hinaus den eben auch auf der Bedeutungsseite einzutragenden Informationswert, daß der jeweilige Sprecher, der sie letztlich natürlich gemäß seinem momentanen idiolektalen System konkretisiert, Angehöriger dieser Gruppe sein muß. Dabei muß man beachten, daß das Zeichen "symptomatisch" für die Zugehörigkeit seines jeweiligen Benutzers zu einer je nach Wahl des diasystematischen Abstraktionsgrades umfassenderen Gruppe ist.

Die etwas umständliche Formulierung enthält im Grunde nicht viel mehr als den Hinweis auf die gruppentypische Ausweisfunktion der Sprache, deren sich schon Ben Jonson bewußt war ("Language most shewes a man, speake that I may see thee"[10]). Einige Seiten weiter ist sich Kubczak jedoch einig mit "den Vielen, die in Soziolekten ohnehin schon 'schichtenspezifische Sprachvarianten' erblicken" (1979: 96). Nun will er "allein die Spezifizierung nach Schichten-(zugehörigkeit) als eine Bezugnahme auf die diastratische Dimension" zulassen und lehnt eine Definition des Soziolekts auf der Basis von Bewertungen strikt ab (1979: 95), was wiederum mit seinem 'Schicht'-Begriff merkwürdig disharmoniert, den er auf eine "durch Bewertungen der Gesellschaftsmit-

glieder etablierten sozialen Ranghierarchie (Schichtung)" bezieht (1979: 96).

Vom Aspekt der Bewertung geht Steinig (1976) demgegenüber programmatisch aus, wenn er nicht zuletzt aus Unbehagen an der Code-Theorie die Beziehungen zwischen sprachlichen Varianten und soziologischen Variablen mit dem Begriff des 'Soziolekts' genauer zu fassen sucht (1976: 12). Schon Hammarström hatte (1967: 205) vorgeschlagen, als soziolektale Unterschiede einer Sprache solche aufzufassen, "die von den Sprechern als mit sozialen Gruppierungen zusammenhängend aufgefaßt werden". Seine funktionale Bestimmung des Soziolekts korrespondiert unmittelbar mit unserem aus gruppensoziologischen und psychopädagogischen Überlegungen systematisch abgeleiteten soziosemiotisch-kommunikationssoziologischen Konzept der 'Gruppe' bzw. der 'Subkultur':

> Die Hauptfunktion der soziolektalen Merkmale ist, dazu beizutragen, die betreffenden Gruppen von Menschen gegeneinander abzugrenzen und zugleich die Mitglieder jeder einzelnen Gruppe fester zusammenzuknüpfen (Hammarström 1967: 205).

Die Relevanz der sozialen Einschätzung und Bewertung auch scheinbar marginaler sprachlicher Unterschiede wurde auch von Variationsforschern wie Shuy (1970) oder Labov (1971a, b) hervorgehoben. Labov hat aus diesem Ergebnis seiner empirischen Untersuchungen sogar gefolgert, daß es sich hier um so etwas wie ein generelles Axiom soziolinguistischer Struktur handeln müsse: "das Korrelat regelmäßiger Schichtung einer soziolinguistischen Variable im Verhalten ist die einheitliche Übereinstimmung der subjektiven Reaktionen auf diese Variable" (Labov 1971 a: 176). Und an anderer Stelle zieht er die methodische Konsequenz, "[that] speech communities may be defined more precisely by agreement in subjective judgements rather than by agreement in speech behavior" (Labov 1971 b: 209).

Vor diesem Hintergrund ist eine genauere Bestimmung des Soziolekts, wie sie Steinig in seiner Untersuchung mit Hilfe von Befragungen (unter Verwendung von Bewertungsskalen wie dem semantischen Differential) auch empirisch erhärten konnte, durch eine Reihe notwendiger Bedingungen durchaus plausibel (Steinig 1976: 14 ff.)[11]:

1. Ein Soziolekt repräsentiert das Sprachverhalten einer gesellschaftlich abgrenzbaren Gruppe von Individuen.
2. Es ist nicht notwendig, daß sich die Individuen bewußt sind, zu einer bestimmten Sprechergruppe zu gehören; entscheidend ist, daß sie von Sprechern einer abweichenden Varietät als zu dieser bestimmten Sprechergruppe gehörig empfunden werden.
3. Soziolekte und Dialekte werden nicht als unmittelbar und objektiv feststellbare Varietäten aufgefaßt, sondern können erst durch die Erforschung der Einstellungen und Bewertungen von Srechern gegenüber ihrer eigenen Varietät und/oder der Varietät von anderen Sprechern als solche bestimmt werden.
4. Soziolekte stehen in einem engen, historisch gewachsenen Beziehungsgefüge zu Dialekten.

Diese Bedingungen berücksichtigen explizit den in der normativen Soziologie oft vernachlässigten Gesichtspunkt, daß soziale oder sprachliche Unterschiede nicht einfachhin als solche handlungsorientierend relevant werden, sondern nur insoweit sie als semiotisch manifeste vermittelt und Resultate vergleichender Wertung sind. Denn die Position eines sozialen Subjekts in einer Gruppe oder hierarchischen Rangordnung definiert sich über das Bewußtsein der Differenz zu den Positionen anderer sozialer Subjekte. Die funktionale Unterscheidung zwischen soziolektaler Gruppensprache und diastratischer Sprachschichtung vermeidet nicht nur die Ambivalenz des Soziolekt-Begriffs durch seine eindeutige gruppensoziologische Fundierung, sondern enthebt uns zugleich der zahlreichen Probleme des Code-Begriffs, den ich an anderer Stelle im Rahmen eines medientheoretischen Konzepts

semiotisch und nicht soziologisch zu definieren vorgeschlagen habe (Hess-Lüttich 1981: 309).

3.3 Von Kleingruppen zu Großgruppen: Zwei neue Problemfelder

3.3.1 Kommunikation in therapeutischen Gruppen

Mit der linguistischen Untersuchung gruppendynamischer Prozesse in therapeutischer Kommunikation hat sich die Angewandte Sprachsoziologie ein neues Problemfeld im Grenzgebiet zwischen sozialpsychologischer Kleingruppenforschung und psychosozialer Medizin, anthropologischer Gruppenforschung und linguistischer Gesprächsanalyse erschlossen. Zwar wurde die Rolle der Sprache im therapeutischen Gespräch von psychoanalytischer Seite aus gelegentlich thematisiert, aber bis auf wenige primär wissenschaftstheoretisch interessierte Überlegungen (etwa bei Lorenzer 1973) blieb es bei eher impressionistischen Beobachtungen. Erst die anthropologisch inspirierten amerikanischen Untersuchungen des therapeutischen Gesprächs motivierten Sozialwissenschaftler auch in Deutschland zu einem stärker empirischen Vorgehen. Im Zentrum standen dabei zunächst das außersprachliche Verhalten (Scherer/Wallbott eds. 1979) und die prosodisch-paraverbalen Strukturen (Stimmqualität, Sprachmelodie, Sprechpausen etc.: vgl. Scherer ed. 1982).

Aber in dem Maße, in dem die Ursachen psychischer Störungen stärker im kommunikativen Bereich gesucht oder selbst als kommunikative Störungen aufgefaßt wurden (vgl. Watzlawick 1973, 1977), verstärkte sich die Annäherung zwischen Therapeuten und Kommunikationswissenschaftlern, die sich bemühten, sich ihre Kategorien und Methoden gegenseitig zu übersetzen. Als Gegenstand der Linguistik wurde therapeutische Kommunikation im deutschsprachigen Bereich erst vergleichs-

weise spät entdeckt. Dabei könnten gerade die genauen linguistischen Analysemethoden nach der Auffassung von Flader/Wodak-Leodolter (eds. 1979: V) einen Beitrag zur wissenschaftlichen Einschätzung der vielfältigen therapeutischen Ansätze leisten, sie könnten in angewandter Perspektive vielleicht sogar diagnostische Konzepte überprüfen und therapeutische Trainingsprogramme verbessern helfen. Umgekehrt bietet das therapeutische Gespräch natürlich auch für die Entwicklung der Dialoglinguistik interessantes empirisches Material (vgl. Labov/Fanshel 1977). Dabei hat das psychoanalytische Gespräch zwischen Therapeut und Patient bislang wohl aufgrund der besonders günstigen 'Versuchsanordnung' einer stark standardisierten Situation und Kontinuität des Dialogs die größte Aufmerksamkeit gefunden (vgl. u.a. Klann 1977, id. 1978; Flader 1978, id. et al. eds. 1983).

Hier soll demgegenüber die therapeutische Kommunikation in Kleingruppen exemplarisch als neues interdisziplinäres Problemfeld vorgestellt werden, dem von sprachsoziologischer Seite aus bislang wenig Beachtung geschenkt wurde. Aber auch innerhalb dieses Bereichs sind mehrere Arten von Gruppen und eine Fülle alternativer therapeutischer Verfahren zu unterscheiden, auf deren Diskussion ich mich hier nicht einlassen kann. Hier seien lediglich drei Typen herausgegriffen und kurz kommentiert: die verhaltenstherapeutisch orientierten Beratungsgruppen, die berufsbezogenen Supervisionsgruppen oder Balint-Trainings, die gruppendynamischen Selbsterfahrungsgruppen.

Zum ersten Gruppentyp gehört z.B. die Alkoholiker-Therapiegruppe, die Michael Erb und Clemens Knobloch in ihrem Bonner Projekt vor allem im Hinblick auf Mitgliedschaftsbedingungen und Verfahrensregeln, kommunikative Rituale der Selbstdarstellung, Konsensbildung und Abwehrmechanismen untersucht haben (Erb/Knobloch 1979). Von den Selbsterfahrungsgruppen unterscheidet sich eine solche Therapiegruppe durch die

klare Vorgabe ihres Ziels (der stabil 'trockene' Alkoholiker) und die Kontrollierbarkeit ihres Erfolgs. Auch der thematische 'Relevanzbereich' (vgl. Dreitzel 1972: 163 ff.) ist eingeschränkt auf das gemeinsame Problem des Alkoholismus (das sich nicht auf Kommunikationsstörungen reduzieren läßt). Aus diesem Relevanzbereich und der Einstellung der Gruppenmitglieder dazu ergeben sich eine Reihe von formal verbindlichen 'Mitgliedschaftsregeln', die bestimmte Erwartungen im Hinblick auf die Krankheitseinsicht, den Willen zur Befolgung des Alkoholverbots, die Aufrichtigkeit in der Gruppe, die sozial-interaktive Einbettung des Suchtproblems betreffen (Erb/Knobloch 1979: 3).

Die Leistung der Gruppe ergibt sich aus der erfolgreichen Dialektik der Zuweisung von Rollen an die Gruppenmitglieder als Stabilisierende und zu-Stabilisierende. Diese Dialektik wird handlungsstrukturell dadurch aufgelöst, daß sukzessiv die Probleme eines jeden Mitglieds zum Thema der Gruppe erhoben werden: "Das Auslaufen der Gemeinschaftshandlungen in den Problemen der Individuen bedingt starke Richtungsverzweigungen im Kommunikationsprozeß" (1979: 6). Deshalb kommt es zur 'Konkurrenz' der Selbstdarstellungen, wobei der Gruppenleiter durch dialogstrukturierende Interventionen die Kohärenz der jeweiligen therapeutischen Problembearbeitung im Wechsel von Selbstdarstellung und Kommentaren zur Selbstdarstellung (Stellungnahmen) sichern muß.

Aus diesem Wechselspiel ergibt sich die typische Form des Gespräches in der therapeutischen Gruppe, das durch die institutionelle Bündelung individueller Gesprächsstrategien zur Gruppenstrategie seine therapeutische Wirksamkeit entfaltet, sofern Selbstdarstellung und Stellungnahmen kohärent bleiben. Die Kohärenz kann nämlich formal dadurch aufgelöst werden, daß ein Gruppenmitglied die Stellungnahmen nicht mit seiner Problemdarstellung zu verknüpfen vermag, was in der Regel zu thematischen Distraktionen führt, die trotz der Konfliktvermeidung Unsicherheit und Unzufrieden-

heit der Gruppe auslösen. Die Kohärenz kann aber auch inhaltlich dadurch aufgelöst werden, daß ein Gruppenmitglied die Stellungnahmen antizipiert bzw. gerade diejenigen provoziert, gegen die es sich durch Abwehrstrategien zu immunisieren weiß, womit ebenfalls die Problemlösung verhindert wird.

Solche Abwehrmechanismen, deren Vielfalt und Komplexität schon Anna Freud (1936) beschrieb[12] und deren Bedeutung gerade für die Alkoholikertherapie Fox (1972) herausgestellt hat, konnten Erb/Knobloch (1979: 14 f.) auch im Sprachverhalten der von ihnen beobachteten Gruppe notieren:

> Regression: "Ja, Frau C. - ich bin jetzt die ganze Woche trocken geblieben - isch trink' auch brav meinen Liter Milsch am Tag."
>
> Verleugnung: "Ich bin ja eigentlich kein Alkoholiker - also in dem Sinn - dat war ich 'mal - aber da bin ich auch nich so sicher."
>
> Introjektion: "Ja, eh, ich möchte einen sozialen Beruf ergreifen, weil - ich glaube, weil es mir so schlecht gegangen ist."
>
> Projektion: Herr N. überreicht in der letzten Sitzung vor dem Weihnachtsfest den beiden Beratern je eine Flasche Wein mit der Bemerkung: "Fröhliche Feiertage! Un' jönnen Se sisch auch 'mal was."
>
> Rationalisierung: "Ich hab' nämlich in den Feiertagen jesündigt. - Ja - ich hatte 'ne schlimme Grippe, und meine Frau hatte nur Spalttabletten, und da, em, ja, da hab' ich mir 'nen Grog gemacht. Aber wirklich: nur wejen der Grippe."

Die Institutionalisierung bestimmter Kommunikationsregeln, wie sie sich in dem formalen Organisationsprinzip der Selbstdarstellungen und Stellungnahmen manifestiert, kennzeichnet die therapeutische Kommunikation in Kleingruppen, die deshalb auch oft unter dem Aspekt der 'Institution' beschrieben wird (Kapitel 4). Im Unterschied zum Alltagsgespräch, in dem z.B. Selbstdarstellungen 'legitimiert' werden müssen, wenn sie nicht zu Störungen des Dialogs führen

sollen (vgl. Goffman 1971: 128 ff.), sind sie im therapeutischen Gruppengespräch Teil der verbindlichen Interaktionsnormen, und Abweichungen werden entsprechend sanktioniert ("Du bringst Dich nicht ein" etc.). Die Institutionalisierung verhaltensstabilisierender Kommunikationsregeln garantiert indes noch nicht die Sicherheit zur Bewältigung des problematischen Alltags außerhalb der Gruppe und birgt zudem immer die Gefahr der gruppeninternen Ritualisierung, der gruppenexternen Fiktionalisierung ("Entfernung von der Wirklichkeit") und der subkulturellen Ideologisierung (z.B. AA-Gruppen).

Thematisch ähnlich eingeschränkt und in ihrem Interaktionsprozeß durch spezifische Kommunikationsregeln gesteuert sind die sog. Balint-Gruppen, die der berufsbezogenen Selbsterfahrung dienen und deren Konzept der Psychoanalytiker Michael Balint vor allem zur Klärung des Arzt/Patienten-Verhältnisses in Gruppengesprächen entwickelt hat (Balint 1965). Solche Gespräche sollen einen Lernprozeß in Gang setzen, in dem der Arzt sich über die Problematisierung seiner "Fälle" zugleich seine Einstellung zum Patienten als einer Person bewußt wird. Die durch festgelegte Folgen von Falldarstellungen und deren Diskussion strukturierten Kommunikationsschemata wurden in rezenten Untersuchungen mit textlinguistischen Methoden (Lenga/Gutwinski 1979) oder kommunikationssoziologischen Konzepten (Giesecke 1982) herausgearbeitet. Am Beispiel einer Supervisionssitzung mit Therapeuten einer Suchtklinik analysiert Giesecke u.a. die Ablaufschemata in solchen Gesprächen und ihre innere Organisation. Ihn interessiert, wie die Gruppenmitglieder nach der charakteristischen 'Schweigephase' zu Beginn der Sitzung[13] zur 'Falleinbringungsphase' übergehen, wie sie aushandeln, welcher Fall im Mittelpunkt der Sitzung stehen soll, wie sie von der Erzählung des behandelnden Arztes zur Phase der 'Diskussion' übergehen, wie sich diese Phase in die Nachfragen und Nachträge und schließlich die gemeinsame Problembearbeitung staffelt. Das interpretative Konzept der

'Normalformerwartung' dient Giesecke (vgl. Giesecke/Rappe 1982) zur Erklärung der Lösung gruppentypischer Organisationsaufgaben an solchen 'Schaltstellen' des Dialogs auf der Grundlage geteilten Regelwissens über die spezifischen Interaktionsformen des institutionalisierten 'Settings' und durch sie begründete Erwartungsmuster (reziproke Erwartungserwartungen).

Stärker linguistisch orientiert ist die Untersuchung der textstrukturellen Konnexität und impliziten Redekommentierung in Balint-Gruppengesprächen, die Lenga/Gutwinski (1979) mit Hilfe textlinguistischer Verfahren der Thema-/Rhema-Strukturanalyse und dialoggrammatischer Ergebnisse der Partikelforschung vornehmen. Die linguistische Analyse kann hier den Ärzten/Therapeuten helfen, etwa die Sprünge in der thematischen Progression als assoziative Verkettungen zu interpretieren, die Aufschluß über psychoanalytisch zu deutende Zusammenhänge zwischen oberflächlich völlig disparaten Sachverhalten geben können. Auch über die Wirkungen der impliziten Redekommentierungen kann sich das Gruppenmitglied bewußt werden, wenn es lernt, den spontanen Gebrauch von Modalpartikeln (wohl, ja, doch, eben etc.), Modalverben (wollen, können, müssen, sollen) und modale adverbiale Bestimmungen (hoffentlich, vermutlich, mutmaßlich, keinesfalls), als Ausdruck bestimmter Vorannahmen ("pragmatischer Präsuppositionen") zu reflektieren, die das vermeintlich so objektiv dargestellte 'Faktische' subjektiv "abtönen" (vgl. Weydt ed. 1977, id. ed. 1979). Er lernt, sich Sätze wie "X trinkt wohl" als Vermutung des Alkoholismus, "X trinkt nämlich" als Erklärung oder "X trinkt ja" als Empörung bzw. Überraschung bewußt zu machen (vgl. Lenga/Gutwinski 1979: 91).

Es wurde oft behauptet, daß psychotherapeutische Verfahren nur etwas für die 'gehobenen Schichten' sei. Das therapeutische Gespräch könne nicht gelingen, wenn dem Therapeuten aus der Mittelschicht die 'Welt' des Klienten aus der Unter-

schicht verschlossen bleibe, wenn umgekehrt der Klient seine Probleme nur unvollkommen zu verbalisieren vermöge (Bernstein 1970: 84-98). Das Problem der unterschiedlichen Sozialisation und der sich damit ergebenden Kommunikationsschwierigkeiten im therapeutischen Dialog ist allerdings bislang meist nur für die psychoanalytische Einzeltherapie untersucht worden (vgl. Reiter 1973). Deshalb fordert Ruth Wodak eine genauere empirische Erforschung der Kommunikation in therapeutischen Gruppen als Zugang zu den spezifischen Problemen der Unterschichttherapie (Wodak-Leodolter 1978: 99-104; id. 1979: 186-207) und hat selbst bereits eine umfangreiche Studie zu schicht- und geschlechtsspezifischen Merkmalen der Kommunikation in Selbsterfahrungsgruppen vorgelegt (Wodak 1981).

Sie geht davon aus, daß allein "die Tatsache, daß psychotherapeutische Verfahren wesentlich über verbale Kommunikation verlaufen [...] die Beschäftigung der Linguistik und Soziolinguistik mit therapeutischer Interaktion" rechtfertige und erfordere (1979: 186). Sie vermutet, daß die in der psychoanalytischen Einzeltherapie mit Angehörigen der Unterschicht beobachteten Kommunikationsschwierigkeiten nicht zuletzt in den unterschiedlichen sozialisatorischen Erfahrungen in der Kindheit begründet liegen dürften. Da für Unterschichtkinder die Gleichaltrigen-Gruppen ein mindestens so bedeutsamer Sozialisationsfaktor seien wie für das Mittelschicht-Kind die Kleinfamilie, würde die Gruppensituation ihren Sozialisationserfahrungen eher gerecht, zumal sie gelernt hätten, Gefühle unmittelbar zu artikulieren, während in der Mittelschicht Beziehungskonflikte eher metakommunikativ problematisiert würden. Die Asymmetrie sei also keineswegs einseitig - was den Unterschichtpatienten an metakommunikativen Fähigkeiten zur Reflexion und Verbalisierung von Problemen auf der Beziehungsebene fehle, müßten die Mittelschicht-Patienten an Bereitschaft zu spontanem Ausdruck ihrer Gefühle dazulernen.

Beides manifestiert sich in den Selbstdarstellungen als den übergeordneten Gesprächsstrategien in der therapeutischen Gruppe, die thematisch allerdings nicht so eingegrenzt sind wie in den bisher erwähnten Gruppen, auch wenn die Palette der behandelten Themen durch die Institution geprägt ist, d.h. durch die Motivation der Mitglieder zur Teilnahme, durch ihre Probleme im Alltag, Beziehungs- oder Arbeitsschwierigkeiten, Isolation, Krankheit, Familienprobleme, Medikamentensucht oder Drogenabhängigkeit.

In zahlreichen Textanalysen aus dem im Laufe des Projektes erhobenen Material kann sie ihre allgemeinen Hypothesen bestätigen und differenzieren, wonach sich die Selbstdarstellungen der Patienten schichtspezifisch signifikant unterscheiden[14]: während die Unterschichtangehörigen ihren Gefühlen leichter Ausdruck geben, werden sie von den Mittelschichtangehörigen eher unterdrückt; während diese die Beziehungsebene problematisieren, bleiben jene auf der Inhaltsebene. Dies drückt sich z.B. in den unterschiedlichen Sprecherperspektiven aus (szenischen Erzählungen stehen Problemdarstellungen gegenüber), im Pronominalsystem ("man" versus "ich"), in der Verwendung von Stereotypen und Phrasmen gegenüber individuellen Modifikatoren durch Adjektive und Adverbien und anderem mehr.

Diese erste Ebene der materialen 'Oberfläche' der Texte ist nach Wodak (1981: 59 ff.) jedoch analytisch zu trennen von einer zweiten ("tiefenstrukturellen") Ebene der gruppeninternen Kommunikation mit ihren durch die Gruppengeschichte bestimmten Konnotationen und latenten 'Übertragungen' sowie von einer dritten Ebene des Individuums, dessen Biographie, Erfahrungen, Krankheit und sozialer Hintergrund die Bedeutung seiner Äußerungen im Sinne von "Privatsprachen" nuancieren. Da diese beiden weiteren Kommunikationsebenen jedoch mehr oder weniger latent bleiben und nur aufgrund biographischen Wissens und bestimmter Indikatoren interpretativ erschlossen werden können, stellen sie den Beobachter

vor besondere methodische Probleme (weshalb Wodak auf die Einbeziehung des "latenten Materials" weitgehend verzichtet).

Solche "latenten Gesprächsstrukturen" als einem "Zwischenglied zwischen den nicht beobachtbaren Gefühlen und Phantasien einerseits und den beobachtbaren sprachlichen Äußerungen andererseits" (Keseling/Wrobel 1983: 11) stehen im Mittelpunkt des Interesses einer Marburger und Gießener Gruppe von Linguisten und Psychotherapeuten, die sich in ihren "Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik" vorgenommen haben, ihr Augenmerk gerade auf jene Indikatoren zu richten, die einen wichtigen (aber mit traditionellen linguistischen Beschreibungsmethoden schwer faßbaren) Anteil an der Steuerung der (nicht selten konflikthaften) Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander haben. Die Untersuchung der 'latenten Gesprächsstrukturen' (die methodisch in soziosemiotischer Richtung über den Ansatz der Marburger hinaus erweitert werden müßte) erscheint ihnen als ein möglicher Zugang zu dem "bislang nur unzureichend durchschauten [...] Problem, wie unbewußte und daher im traditionellen Sinne von 'unbewußt' nicht intersubjektiv kommunizierbare Bedeutungen [vgl. Lorenzer 1973] gleichwohl kommunikativ wirksam werden können" (Keseling/Wrobel 1983: 13).

3.3.2 Kommunikation in der Stadt

Die 'Stadt' als Kommunikationsgemeinschaft zu entdecken ist eine Aufgabe, die in Deutschland noch auf dem Programm steht: in der Dialektologie - von verstreuten Hinweisen abgesehen (Lasch 1928; Debus 1962; Radtke 1972, id. 1976 u.a.) - lange Zeit vernachlässigt, in der Stadtsoziologie durch andere Fragestellungen verdrängt, ist die "Stadtsprache" als spezifisch sprachsoziologisches Problemfeld unter

dem Einfluß vor allem amerikanischer Arbeiten zur Stadtsprache New Yorks (Labov 1966, Fishman 1963) erst in jüngster Zeit (wieder) entdeckt worden (Bausch ed. 1982). In ihrem breit angelegten Forschungsbericht spüren Norbert Dittmar und Brigitte Schlieben-Lange (1982: 9-86) den Ursachen für die Vernachlässigung dieses interdisziplinären Forschungsgebietes nach, zeigen seine Vorläufer und verschiedenen Richtungen auf, diskutieren die besonderen methodischen Probleme und entwickeln eine Reihe von Perspektiven für die künftige Arbeit.

In unserem Zusammenhang von Sprache und Gruppe ist es insofern einschlägig, als Stadtsprachen sich als mit Hilfe gruppensoziologischer Kategorien zu ordnende Interaktionsnetzwerke beschreiben lassen. Dieser Aspekt wurde in den eher korrelationistisch orientierten amerikanischen Untersuchungen zur Stadtsprache zugunsten einer methodisch befriedigenderen Beschreibung der sozialen Verteilung bestimmter phonologischer Parameter ausgeklammert. Im weiteren Zusammenhang angewandter Sprachsoziologie ist die Beschäftigung mit Stadtsprachen aber auch ein gesellschaftspolitisches Desiderat, dessen Brisanz in Deutschland erst neuerdings bewußt wird, weil ein Teil der sozialen Probleme, die in amerikanischen Großstädten sich nicht zuletzt auch als Kommunikationsprobleme erwiesen, die Erziehungs- und Verwaltungsinstitutionen vor ganz neue Anforderungen stellten, in Deutschland erst seit kurzem in größerem Umfang beobachtet werden.

Hier kann die Beschreibung der Mehrsprachigkeit in Stadtregionen aufgrund des Zuzugs von außerstädtischen ethnischen und sozialen Gruppen wie Ausländern, Gastarbeitern usw. von den interdisziplinär orientierten Arbeiten etwa Fishmans (1968) profitieren, der das Sprachverhalten von Puertoricanern in New York untersucht hat. Sein gruppensoziologischer Ausgangspunkt ist die ethnographische Kategorie der 'Sprachgemeinschaft', die sich in die verschiedenen 'Domä-

nen' alltäglicher sozialer Interaktion wie die Familie, die Freundesgruppe, die Schule, den Arbeitsplatz, den Verein, den Gottesdienst usw. gliedert (Fishman 1975). Solche 'Domänen' sind ihrerseits durch besondere Rollen- und Kommunikationsverhältnisse gekennzeichnet, die Fishman auf verschiedenen Ebenen kategorialer Reichweite (von der Makroebene bis zur Mikroebene) unter besonderer Berücksichtigung der (Entwicklung der) Zweisprachigkeit analysiert.

Auf diese Akkulturationsstadien ethnischer Minderheitengruppen mit ihrem situativ oder nach Domänen gestaffelten Sprachwechsel von der Muttersprache zur Zweitsprache werden wir an anderer Stelle genauer eingehen (Kapitel 8). Eher an das vorangegangene Kapitel schließen die Untersuchungen zu dem Sprachverhalten jugendlicher Subkulturen in den Großstädten an, deren sozialer Problematik sich auch die Erziehungswissenschaft wird stellen müssen, zu deren Erforschung ihr kommunikationssoziologische Erkenntnisse dienlich sein werden. In seine Untersuchungen des "Black English" jugendlicher 'Gangs' in New Yorker Ghetto-Bezirken hat Labov (1972 b) neben seinen linguistisch-deskriptiven Interessen auf eine in methodischer Hinsicht sehr fruchtbare Weise auch die Erzählungen persönlicher Erfahrungen von Gruppenmitgliedern, ihre Lebensbedingungen und Wertsysteme einbezogen.

Diese Arbeiten haben ähnliche Untersuchungen in vielen Ländern beeinflußt. In Großbritannien etwa widmeten sich Forscher in mehreren Großstädten wie z.B. Norwich (Trudgill 1974), Glasgow (Macaulay 1978) oder Edinburgh (Romaine 1978; Reid 1978) u.a. der Beobachtung jugendlicher Gruppeninteraktion mit einem (meist von Labov inspirierten) methodischen Analyseinstrumentarium, das vor allem den Zusammenhang zwischen Sprachverhalten und sozialer Schicht herauszupräparieren helfen soll (vgl. Trudgill ed. 1978). Dagegen geht es Milroy (1980) in einer Untersuchung der Stadtsprache von Belfast eher um die Zugehörigkeit der Sprecher

zu sozialen Netzwerken, die seine Ortsverbundenheit bestimmen. Methodisch greift Milroy dabei insofern über Labovs phonologische Variablenkorrelationen hinaus, als er die anthropologisch-ethnographischen Konzepte der Gruppensoziologie John J. Gumperz' zur Erklärung des Sprachgebrauchs in einer von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen so besonders geprägten Region wie Belfast einbezieht. Dittmar/Schlieben-Lange kommentieren diesen Ansatz (1982: 43):

> Sprachliche Unterschiede im Vergleich verschiedener sozialer Schichten herauszufinden ist nur e i n Aspekt der soziolinguistischen Beschreibungsaufgabe. Die tiefere und genauere Kenntnis des breiten Sprachgebrauchs innerhalb einer Schicht ist unabdingbar, um die Normen und sozialen Werte einer Gruppe angemessen dokumentieren zu können. Schließlich stellt sich heraus, daß soziale Schicht nur e i n e Determinante des Sprachverhaltens im weiteren Sinne sein kann. Art und Dichte der sozialen Netzwerke im Sinne der Zugehörigkeit zu offenen bzw. geschlossenen Gruppen bestimmten in weit höherem Maße Konsistenz und Variabilität des Sprachverhaltens. So muß die soziale Gruppe mehr als bisher für die Beschreibung und Erklärung des Wandels städtischer Varietäten berücksichtigt werden.

Deshalb fordern sie (ebd. 65 f.) die stärkere Reflexion der multifaktoriellen Bedingungsgefüge städtischer Kommunikationsformen, die sich nicht nur in sprachlichen Schichten niederschlügen, sondern genauer als eine Kombination objektiver Attribute individueller Gruppenmitglieder und ihren Sozialisationstechniken und Interaktionsnetzwerken, ihren Sprachgebrauchsmustern und nichtsprachlichen Symbolen mit Hilfe von aus sozialen und psychischen Aktivitäten abstrahierten soziologischen und psychologischen Konstrukten zu beschreiben seien. Dabei ist es gewiß sinnvoll, jeweils zwischen Typen sprachlicher Varietätenbündel zu unterscheiden, die in der Stadt nebeneinander bestehen und deren systematische Analyse nicht nur im Hinblick auf die diastratische (vertikale) Dimension (Sprachschichten) und diatopische (horizontale) Dimension (lokale Dialekte; Stadtbezirke; Mehrsprachigkeit wie Deutsch und Türkisch in Berliner Stadt-

vierteln), sondern vor allem auf die diaphasische (situative) Dimension (Sprachregister; Institutionen; soziale Domänen; subkulturelle Szenen etc.) bislang ebenso aussteht wie im Hinblick auf das Bewußtsein von diesen Varietäten und ihrer symbolisch-medialen Manifestation (und deren Bewertung) bei den Teilnehmern an der "Kommunikation in der Stadt".

Unter diesem Titel widmet sich ein Projekt des Instituts für deutsche Sprache der Beschreibung städtischer Kommunikationsformen in Mannheim, das in Deutschland, soweit ich sehe, von den methodischen Prämissen her bislang als einziges so angelegt ist, daß es den oben genannten Desideraten Rechnung tragen zu können verspricht. Einer ersten Skizze seiner Ziele zufolge (Kallmeyer/Keim/Nikitopoulos 1982: 345-390), gilt das Interesse insbesondere dem Zusammenhang zwischen

- der Verwendung von verschiedenen Sprachen, sprachlichen Varianten (Standarddeutsch, Stadtmundart, Ausländersprachen, Fach- und Sondersprachen usw.), spezifischen Ausdrucksweisen und Kommunikationsformen (Groß- und Kontaktverhalten, Formen der Selbstdarstellung usw.),
- charakteristischen Kommunikationsstrukturen im Lebens- und Erfahrungsbereich der Stadtbewohner (Typen von Situationen und Kommunikationsereignissen, Kommunikationsnetze, Kulturkontakte und Abgrenzungen gegen "Fremde" usw.),
- Organisationsformen sozialen Lebens (Familienstrukturen, Nachbarschaften, Vereinsleben, Arbeitswelt usw.) und
- der sozialen Identität der Stadtbewohner und der Rolle der Ortsbindung für sie (Kallmeyer et al. 1982: 345).

Die Fragestellungen des Projektes zielen also sowohl auf die konkreten Kommunikationsvorgänge in verschiedenen Konstellationen als auch auf die Kommunikationsnetzwerke, in deren Rahmen sie stattfinden. Methodische Voraussetzung dazu ist die stärkere Berücksichtigung der Gliederung des

sozialen Lebensraumes der Menschen in der Stadt und damit von anthropologischen und sozialpsychologischen Ansätzen der Erforschung sozialer Interaktion. Besonders die gruppensoziologischen Studien von John J. Gumperz und seiner Schule mit ihrer analytischen Differenzierung der sozialen Situation nach Aspekten des Schauplatzes ("social setting"), der Personenkonstellation ("social situation") und dem faktischen Gespräch als kommunikativem Ereignis ("social event") werden hier relevant (vgl. Gumperz 1975, 1978). D.h. es wird z.B. nach dem Zusammenhang zwischen sozialen Ereignissen und den 'Territorien' gefragt, innerhalb derer sie stattfinden und wie sie sich wechselseitig definieren; oder welche Rolle Territorien, Schauplätze und kommunikative Ereignisse bei dem Prozeß der Gruppenbildung spielen; oder welche Normvorstellungen und Wissensbestände der Gruppenmitglieder für ihre Verständigung, ihr Selbstbild und ihre Abgrenzung von anderen Gruppen bedeutsam sind; und inwiefern schließlich sich dies alles semiotisch manifestiert in bestimmten Kommunikationsformen, die für die jeweilige Gruppe charakteristisch sind (Kallmeyer et al. 1982: 362).

Ein Schwerpunkt des Projektes wird die Untersuchung der interkulturellen und interethnischen Kommunikation sein, deren Ergebnisse in anwendungsorientierter Perspektive z.B. auch für die Ausländerpädagogik relevant sein dürften (vgl. Kapitel 7). Die Zeichen der kulturellen und ethnischen Identität (neben Hautfarbe, Aussehen, Kleidung usw.) treten vor allem in der Sprache zutage und dienen in Situationen intergruppalen Kontaktes zur sozialen Kategorisierung. Ihre fehlerhafte oder unzureichende Interpretation aufgrund mangelnden Wissens über die Bedeutung kulturspezifischer "contextualization cues" (Gumperz 1975, 1978), die in jedem Gespräch Hinweise für die jeweils situationsadäquate Interpretation der Zeichen geben, kann zu erheblichen kommunikativen und damit sozialen und psychischen Konflikten führen, zu deren Lösung oder Vermeidung die angewandten Sozial-, Sprach- und Erziehungswissenschaften ihren Beitrag leisten können.

Am Beginn des Projektes soll eine ethnographische Bestandsaufnahme stehen, in der die Gruppen und Territorien, die sozialen Welten und spezifischen Kommunikationsformen, repräsentativen Biographien und relevanten Aspekte der Ortsgeschichte der Stadt Mannheim stehen. Als Beobachtungseinheiten dienen dabei vor allem kleine Gruppen (Familien, Freundeskreise, Vereine), exemplarische Biographien und Tageszyklen ausgewählter Individuen (Tagesabläufe, Wohngemeinschaften, 'Karrieren' als 'Klienten' einer Institution), zentrale soziale Ereignisse (Stadtteilfeste, Vereinsgründungen, Bürgerinitiativen) und Institutionen (Schulen, Behörden, Organisationen). Nach einer Phase der Datenerhebung und Corpusgewinnung soll dann das Verhältnis von Sprache und Institution ein zentraler Gegenstand der Beobachtungen sein - vor allem im Hinblick auf (u.a.) die Vermittlung spezifischer Sprach- und Kommunikationsformen im Rahmen beruflicher Bildung und der "Fixierung und Verbreitung von Sprachwissen und Sprachnormen im Rahmen des staatlichen Ausbildungssystems" (Kallmeyer et al. 1982: 384).

4. SPRACHE UND INSTITUTION: Handlungsrahmen asymmetrischer Kommunikationsrituale

4.1 Gruppenverband - Organisation - Institution

Was im voraufgegangenen Kapitel für soziale Gruppen festgestellt wurde, gilt auf verwickeltere Weise, wenn sich einzelne Gruppen zu Gruppenverbänden zusammenschließen, zu Organisationen zusammengeschlossen werden oder sich zu Institutionen verfestigen. Mit der Komplexität des sozialen Systems nehmen auch die Probleme zu, die sich aus den kommunikativen Bedürfnissen seiner Mitglieder ergeben. Solche Probleme haben ihren Grund u.a. in der Tatsache, daß die komplexeren Einheiten nicht nur die Aufgaben zu bewältigen haben, um deretwillen sie eingerichtet wurden, sondern auch die sich aus ihrer inneren Struktur ergebenden Organisationsaufgaben (Luhmann ^{2}1972). Die Lösung der Probleme kann sich also sowohl auf das Organisationsziel als auch die Organisationsstruktur oder auch beides zusammen richten.

Der soziologische Sprachgebrauch ist uneinheitlich. Während der Begriff der Organisation meist auf den systematischen Ordnungsaspekt sozialer Gebilde zielt, sucht der Begriff der Institution eher dem Aspekt ihrer kulturellen Verfaßtheit und funktionalen Handlungsorientierung Rechnung zu tragen. Im engeren Sinne der traditionellen Organisationenlehre meint "Organisation" vor allem das zielgerichtete Ordnungsverhältnis individueller Funktionsträger in arbeitsteiligen Problemlösungszusammenhängen. "Der Gegenstand und die Untersuchungseinheit der Organisationsanalyse liegen zwischen der individuellen und der gesamtgesellschaftlichen Ebene" (Maynz ^{1}1963: 147). Die Betriebssoziologie etwa unterscheidet dabei zwischen den formellen und informellen Aspekten, die zusammen die Wirklichkeit organisatorischer Handlungsprozesse ausmachen. Auch ein primär auf den Systemcharakter sozialer Gebilde abhebender Organisationsbegriff muß daher das Nebeneinander geplanter und ungeplanter Pro-

zesse und Strukturmerkmale in Rechnung stellen.

Die definitorischen Merkmale der Zweckorientierung, des Gebildecharakters und des Organisiertseins treffen freilich auch für Institutionen zu. Allerdings kann "Institution" sowohl kleinere Einheiten meinen, die wie 'Ehe' oder 'Familie' oder 'Therapiegruppe' das Zusammensein von Menschen unter dem Aspekt ihrer kulturellen Geltung, funktionalen Gerichtetheit und rechtlichen Garantie soziologisch definieren, als auch größere Einheiten, die wie 'Schule', 'Behörde', 'Kirche', 'Partei', auch 'Medien' oder 'Staat' eigene Muster "institutionellen Verhaltens" ihrer Mitglieder ausbilden, die im folgenden Gegenstand der Betrachtung sein sollen.

Dabei müssen in diesem Zusammenhang historische Aspekte der Institutionenkunde (etwa Klosterschulen, Zünfte, die Hanse) ebenso ausgeklammert werden wie interkulturelle Vergleiche (z. B. Sippen, Phratrien, Kasten) oder institutionsgenetische Fallstudien (wie die Beobachtung der Institutionalisierung einer sozialen 'Bewegung' zur 'Partei', einer 'Sekte' zur 'Kirche' etc.). Statt dessen seien hier zunächst nur einige gruppensoziologische Charakteristika hervorgehoben, die für Gruppenverbände schlechthin typisch sind.

Claessens (1977: 59-85) unterscheidet etwa zwischen den 'Elementen' von Gruppenverbänden und ihrer 'Syntax'. Damit meint er zum einen die Binnenhierarchie von Einzelgruppen und ihren individuellen Mitgliedern an der 'Basis' eines Verbandes, aber wohl auch dessen materiale Substrate wie Gebäude, Geräte, Hilfsmittel; zum anderen die durch äußere Funktionsbestimmungen oder innere Verhaltenssteuerungen gegebenen Rahmenbedingungen und Regeln ihres sozialen Verkehrs. 'Schulen', beispielsweise, sind gesetzlichen Aufträgen, Vorschriften, Erlassen unterworfen und haben interne Konventionen der Ausbildung und Bildung etabliert. Mitglieder des Kollegiums haben sich Lehrerverbänden angeschlossen,

für bestimmte Gruppen von Lehrern gibt es besondere Verbände, in denen sie durch Vertreter ihrer Gruppe repräsentiert sind.

Diese 'Gruppenvertreter' bilden also wieder eine Gruppe, in der sie gleich drei Rollen übernehmen: die des Mitgliedes ihrer Ausgangs- oder Entsendungsgruppe, die des Repräsentanten und also Stellvertreters dieser Gruppe und die des Mitgliedes der Gruppe der Gruppenvertreter. Dies kann zu Rollenkonflikten führen, die sich auch kommunikativ auswirken. Denn der Gruppenvertreter muß eine Art "Zweisprachigkeit" entwickeln, die es ihm ermöglicht, sich einerseits in der Ursprungsgruppe (erster Ordnung) zu bewegen und verankert zu bleiben und andererseits deren Interessen auf einer "höheren Spielebene" (Norbert Elias) in der Repräsentanten-Gruppe (zweiter Ordnung) einzubringen und zu vermitteln. Vermittlung heißt hier auch sprachliche Vermittlung zwischen den im Verband zusammengeschlossenen (in der Institution zusammengefaßten) Gruppen.

Das Erfordernis der Verständigung zwischen den Repräsentanten führt also auch zur Angleichung ihrer Sprache, die sich von der in ihren Entsendungsgruppen entfernt und als 'intergruppale' Vermittlungssprache (z. B. 'Verwaltungssprache') zugleich zunehmend entkonkretisiert.

> Die damit auftretenden kommunikativen Interferenzen sind der Gruppe /auf der Basisebene/ genauso schwer zu vermitteln wie die im Gruppenverhandlungsprozeß (auf der Repräsentationsebene) sich ergebenden und als notwendig darzustellenden Abweichungen von einem von den einzelnen Gruppen ursprünglich angestrebten Verhandlungsziel. /.../ Daher verlangt der Kommunikationsprozeß mit der Anpassung an eine 'neue' Sprache nur das, was im Ergebnis bereits feststeht: Verzicht auf die Durchsetzung sehr individuell-gruppenmäßiger Vorstellungen für den Preis der Unterstützung durch die jeweils anderen Gruppen in anderer Hinsicht; das heißt, in der Unterwerfung unter /eine/ neue Verhandlungssprache kündigt sich der Zwang zur Unterwerfung unter 'ein Ganzes' bereits an (Claessens 1977: 74 f.).

Dieser Homogenisierungsprozeß in der Entwicklung neuer ('horizontaler') Gruppensolidaritäten (zusätzlich zu der 'vertikalen' Solidarität mit der Basisgruppe) mit den damit einhergehenden 'Sprachregelungen' ist auf allen Ebenen institutioneller Hierarchien zu beobachten: wenn kleine Landschulen zu größeren Schulzentren zusammengeschlossen werden oder eine politische Kleingruppe Bündnisse eingeht. Vertretergruppen können ihrerseits wiederum Vertreter in Gruppen nächsthöherer Ordnung delegieren (z. B. Gemeinderäte - Kreistage - Landtage - Bundestag). Mit der Höhe der Ebene wächst der Druck zur Anpassung, gewinnt der Faktor 'Zeit' an Bedeutung, nimmt die Tragweite von Entscheidungen zu, dehnt sich der Verantwortungsbereich aus. Die Selbstdarstellung des Gruppenmitglieds wird dabei stets zugleich als Selbstdarstellung der Gruppe(n) wahrgenommen, die es vertritt. Die Redeweise des Repräsentanten wird als die der von ihm Repräsentierten interpretiert, für die sie positiv oder negativ zu Buche schlägt. Idiosynkratisches tritt zurück zugunsten des Überindividuellen, nur persönlich Konkretes zugunsten des sachlich Informativen.

> Daher wird sich die Sprechweise in einer Vertretergruppe auf einen mittleren Wert einpendeln, der etwa mit den Begriffen: sachlich, verständlich, da gut und konsequent aufgebaut, informationsreich gekennzeichnet werden kann. Es entsteht ein formal anerkannter Kommunikationsstil, in dem die analytischen Aspekte (gegenüber restriktiver oder zu reflexiver Sprache) überwiegen. /...7 'Analytische' Sprache sieht in der Regel von Dauerreflexion einerseits, ganz individueller Aussage andererseits ab. Das heißt, sie beschränkt sich 'auf die Sache', das unmittelbar zu Tuende, ist pragmatisch, aktuell orientiert, generalisierend auf mittlerem Niveau. Damit verliert eine solche Sprechweise leicht den Bezug einerseits zu ganz speziellen Fragen (hier zum Beispiel einzelner Gruppen oder noch mehr: einzelner Gruppenmitglieder), andererseits zu Grundsatzfragen, Prinzipien. Und in der Tat verschwinden aus Gesprächen von Gruppen zweiter Ordnung bald die ganz diffizilen Detailfragen ebenso wie die ständigen Grundsatzerörterungen (Claessens 1977: 74).

Zur Klärung von Detailfragen oder für den Entwurf von Grundsätzlichem werden dann wiederum Gruppen etabliert: Kom-

missionen, Ausschüsse usw., die zusammen mit "seitlich" der Gruppenhierarchie aufgebauten Spezialgruppen zur Verwaltung, Organisation, Distribution und Dokumentation eine Art "Außensyntax" von Institutionen bilden, die ihrerseits eine eigene Gruppendynamik entwickelt und damit auch eigene Kommunikationsformen. Aus Funktion und Selbstverständnis der Verwaltung ergeben sich ihre Regeln - und es verwundert nicht, daß ihr, weil sie den Inhalten administrativ handhabbare (und verwaltungssprachlich hochkonventionalisierte) Form geben muß, die Form zum Inhalt gerät.

4.2 Institution und sprachliches Handeln

Schon vor der Soziologie der Gruppe und der Organisation hat sich die Kulturanthropologie (Malinowski 1944/1975) und die Rechtsphilosophie (Hauriou 1925/1965) für die Theorie der Institution interessiert. An den zweiten Traditionsstrang knüpft Abschnitt 4.3.2 an. Der erste Traditionsstrang erfährt über die Vermittlung der Ethnosoziologie (Cicourel 1975, Weingarten et al. 1976) einerseits und durch den Einfluß der Sprachphilosophie (Austin 1962/1972, Searle 1969, Habermas 1981) andererseits neuerdings in der Linguistik und Sprachsoziologie wieder verstärkte Beachtung. In der Nachfolge Malinowskis wurde vor allem in der Londoner Schule des Kontextualismus (Firth 1957, Halliday 1978) auf die Bedeutung des Themas "Sprache in Institutionen" hingewiesen.[1] Auch in Fishmans sprachsoziologischem Konzept der social domains spielt es bereits eine programmatische Rolle (s. o. S. 107. "Insgesamt steht aufgrund der Linguistik-Geschichte die Untersuchung des Zusammenhangs von Sprache und Institution bisher aber noch ganz am Anfang. /...7 Die Linguistik der Institutionen ist noch zu schreiben" (Ehlich/Rehbein 1980: 338 u. 343).

In ihrer Untersuchung der durch den institutionellen Rahmen geprägten "Kommunikation in der Schule" (KidS) plädieren Ehlich/Rehbein (1977: 36-114) indirekt zunächst um eine

Ergänzung der gruppen- bzw. organisationssoziologischen Ansätze zu einer Theorie der Institution (vgl. Schelsky ed. 1970) durch wissenssoziologische Konzepte. So definieren sie 'Institution' als "gesellschaftliche Apparate" im Sinne "spezifische[r], gesellschaftlich ausgearbeitete[r] Systeme von Verhältnissen zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Fraktionen" (Ehlich/Rehbein 1977: 37). Dieser Ausgangspunkt ist mit unserer Basiskategorie des Kommunikationsverhältnisses (s. Kap. 1,10) vereinbar. Institutionen als Gruppenaggregate und gesellschaftliche Apparate verstanden bedeutet, daß sie sich im Handeln von Menschen konstituieren und sich nicht auf ihnen äußerliche Einrichtungen "materieller 'Apparat[e]' von Gebäuden, Instrumenten, Maschinen, Techniken usw." (Fend 1969: 130) reduzieren lassen.

Zu adäquatem institutionellem Handeln bedarf es aber eines 'Institutionswissens', das die Menschen innerhalb von Institutionen oder als ihre Benutzer, Kunden oder Klienten erwerben. Dieses Wissen nennen Ehlich/Rehbein (1977: 39) "Institutionswissen erster Stufe", um es als das unmittelbar handlungsleitende Wissen der "Aktanten" von dem reflexiven Wissen über Institutionen zu unterscheiden, das Wissenschaftler, Verwaltungs- und Organisationsfachleute zum Zwecke der Planung und Verbesserung institutioneller Prozesse als "Institutionswissen zweiter Stufe" akkumulieren und dabei oft selbst wieder Institutionen bilden (Schulungsakademien, Polizeihochschulen, Managementkurse, pädagogische Hochschulen, Bundeswehrhochschulen, Wirtschaftsakademien etc.). Hier wiederholt sich also im Prinzip jene Gruppenhierarchie, wie wir sie oben am Beispiel von Basisgruppen und Repräsentantengruppen beobachtet haben (Abs. 4.1): Die Schüler einer Schule etwa sind 'Klienten' dieser Institution, die Lehrer ihre 'Agenten'; beide Gruppen zusammen sind zugleich 'Klienten' der Institutionen zweiter Stufe wie Pädagogischen Hochschulen und Teile der Universitäten, deren 'Agenten' in der Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie, Schultheorie etc. Wissen über die Institution erster Stufe zusammentragen.

Ihr methodischer Zugang sind dabei u.a. die Handlungen der Aktanten in der Institution. Solche Handlungen erschöpfen sich jedoch keineswegs in den sog. "institutionellen Sprechakten" (Habermas 1971, id. 1976: 254 f.), auf die die Linguistische Pragmatik bislang vor allem ihr Augenmerk richtete: die Austinschen behabitives etwa, die Searleschen institutional acts oder die Habermas'schen Regulativa, die - wie Taufe oder Trauung, Ausschreibung und Ernennung, Befehl und Verbot - nur im Rahmen von Institutionen einen Sinn haben und also für einen besonderen Typ von sprachlichen Handlungen stehen, die "in ihrer jeweiligen spezifischen Form und Abfolge festgelegt und erwartbar [sind] im Rahmen größerer organisierter sozialer Institutionen" (Wunderlich 1972: 38).

Deshalb schlägt Dittmann (1979: 204 f.) vor, genauer zu differenzieren zwischen (i) "institutionsspezifischen Sprechhandlungen", die wie 'Taufen' und 'Segnen' an die Institution 'Kirche' oder wie 'Verurteilen' an die Institution 'Gericht' fest gebunden seien; (ii) "institutionsbezogenen Sprechhandlungen", die sich zwar nicht erst qua Institution definierten, aber deren Vollzug in der Praxis einen institutionellen Rahmen voraussetze - wie die Habermas'schen Regulativa 'befehlen', 'verbieten', 'erlauben', 'vereinbaren' etc. und die Austinschen behabitives 'begrüßen', 'beglückwünschen', 'Beileid bezeugen' und exercitives 'verstoßen', 'veröffentlichen', 'verkündigen', 'ernennen'; (iii) "institutionsdominierten Sprechhandlungen", die erst im Rahmen institutioneller Kontexte ihre institutionelle Bedeutung erhielten.

Was dabei genau als 'Institution' zu gelten hat, bleibt zunächst offen und ist ja auch in der Soziologie nicht eindeutig definiert (s. o. Abs. 4.1). Unnötige Verwirrung stiftet jedoch der Versuch von Sprachwissenschaftlern, alle hochgradig konventionalisierten Sprechhandlungen selbst als Institutionen zu definieren wie Coulmas (1978) seine 'Rou-

tineformeln' (worauf er aber heute wohl nicht mehr beharrt: vgl. id. 1981: 65 ff.). Demgegenüber möchte Dittmann den Institutionsbegriff der Kennzeichnung solcher Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit vorbehalten, in denen "Handlungs- bzw. Interaktionszusammenhänge als Muster fest etabliert, in der Verteilung auf wohldefinierte soziale Rollen vergegenständlicht und in Norm-Sanktions-Schemata abgesichert sind" (Dittmann 1979: 210). Damit orientiert er sich weniger an Inventaren konventionalisierter Sprechhandlungen als an Systemen von Rollenmustern, die im Sinne der Rollentheorie mit entsprechenden Erwartungen verknüpft sind und deren soziale Bewertung sich in Positionszuweisungen niederschlägt[2]. Trotz der eher konventionellen (funktional-strukturellen) Bestimmung scheint dieser Institutionsbegriff eher an die soziologische Diskussion anschließbar, auf die sich Dittmann durch seine Berufung auf Parsons und Vickers bezieht, auf deren Institutionstheorie auch Weymann-Weye (1978: 221) seine Definition gründet: "Die Ordnungsstruktur einer Institution materialisiert sich in einem Rollensystem, das zugleich ein System von Sanktionsmöglichkeiten bedeutet".

Am Beispiel der Anhörung in einem Bußgeldverfahren untersucht Dittmann dann im Detail, wie hier die von der Institution vorgegebenen Regeln und Normen den Typ sprachlicher Handlungen und oft auch die genaue sprachliche Formulierung festlegen, etwa in Form von explizit performativen Redewendungen, mit denen eine Verhandlung bei Gericht eröffnet oder ein Urteil verkündet wird (s. u. Abs. 4.3.2). Dabei ist interessant zu beobachten, wie die sprachliche Formulierung des Beamten seine beiden Rollen in der Anhörung anzeigt, nämlich die des Funktionsträgers in der Institution oder ihres Agenten und die des Gesprächspartners, der in seine Redebeiträge immer wieder Versatzstücke aus einschlägigen Gesetzestexten einflicht, bestimmte Fachtermini verwendet, bestimmte Propositionen mit einer institutionsspezifisch normativen Bedeutung versieht. Aber auch in

(im Vergleich zu einem Gerichtsverfahren) weniger streng geregelten Handlungsabläufen etwa im Unterricht lassen sich institutionsspezifische Sprechhandlungen identifizieren, die mit Hilfe von Unterscheidungen wie der zwischen 'Denk-' und 'Gedächtnisfragen', 'thematisierenden' und 'dissoziierten Fragen', 'Aufgaben stellen' und 'Aufgaben lösen' untersucht zu werden beginnen (s. u. Kap. 5).

4.3 Kommunikation in Institutionen

4.3.1 Vielfalt der Institutionen und Aufgaben der Forschung

Die bisher vor allem genannten Institutionen der Erziehung und des Rechtswesens sind nur ein kleiner Ausschnitt aus dem facettenreichen Bild einer durch die Vielfalt ihrer Institutionen geprägten hochentwickelten Gesellschaft. Daß jedoch gerade sog. 'primitive' Gemeinschaften den Ausgangspunkt der (anthropologischen) Institutionenforschung bildeten, ist forschungsgeschichtlich natürlich kein Zufall, weil sich der Gegenstand hier sehr viel übersichtlicher darbot als in so komplexen Industriegesellschaften wie der unseren. Deshalb standen die Erforschung von Familienstrukturen und religiösen Ritualen in fremden Kulturen auch am Beginn der systematischen ethnographischen Institutionenkunde.[3]

Die Familie wird heute allgemein als eine der phylogenetisch ältesten Institutionen angesehen, die mit der primären Sozialisation der Kinder, der Vermittlung von Sprache und anderen sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten wichtige Funktionen in der Gesellschaft übernimmt. Nach der Erziehungswissenschaft (Grüneisen/Hoff 1977) und (Familien-)Soziologie (Claessens 1967) wird die Familie von der Sprachwissenschaft noch kaum in ihrer Institutionsspezifik entdeckt (vgl. Martens ed. 1979). Darin unterscheidet sie sich, wie in Kap. 2 aufgezeigt, von kaum weniger bedeutsamen Sozialisationsagenturen wie den peer groups, Spielgruppen

von Nachbarschaftskindern, losen Freundschafts-Cliquen, die ich (anders als Ehlich/Rehbein 1980: 340) so lange nicht als 'Institutionen' auffassen möchte, wie sie sich nicht zu solchen verfestigt haben und entsprechende Charakteristika der Organisation, Arbeitsteilung, Rechtsgarantie etc. (s. o.) aufweisen, also in Kindergärten, Jugendgruppen, Pfadfinder-Vereinen, Jugendverbänden, kirchlichen Jugendscharen etc. 'institutionalisiert' sind. Eine Zwischenstellung dürften bestimmte Subkulturen, Ghettos, 'Gangs' oder 'kriminelle Vereinigungen' einnehmen, die oft hochkomplizierte Gruppenstrukturen mit fest verteilten Funktionsbereichen und durch Norm-Sanktions-Schemata gesicherte Kommunikationsweisen ausgebildet haben (s. Kap. 3).

Asyle dagegen, Jugend- und Obdachlosenheime, Jugendstrafanstalten, Gefängnisse und psychiatrische Kliniken gelten nicht nur unstreitig als Institutionen, sondern sind sogar als totale Institutionen Gegenstand intensiver soziologischer Forschung, die ihre spezifischen Strukturen und Funktionen eindrucksvoll beschrieben hat. Die in ihnen ausgebildeten besonderen Sprach- und Kommunikationsformen sind - bis auf periphere Hinweise in der Sondersprachenforschung volkskundlicher Provenienz zu 'Klopfsprachen', Häftlingsjargon, 'Knastalphabet' etc. (Kap.3.2.1; Möhn 1980) - dagegen noch kaum systematisch untersucht. Eine so umfassende ethnographische Studie über die Kommunikation in psychiatrischen Kliniken wie die von Erving Goffman (1973, engl. 1961) ist in Deutschland, soweit ich sehe, bislang ohne Nachfolge geblieben. Freilich muß eingeräumt werden, daß totale Institutionen aufgrund ihrer isolierenden Funktionen empirischer Feldforschung in erheblich geringerem Maße offenstehen als Institutionen der Erziehung, Politik oder Verwaltung. In dieser Hinsicht ähneln sie eher Institutionen wie Diplomatie, Geheimdienste, Militär u.ä., die ebenfalls große methodische Probleme aufwerfen, da sie nur in sehr begrenztem Umfang sprachwissenschaftlich-ethnographischer Aufzeichnung zugänglich sind (zu Handlungs-

mustern beim Militär vgl. am Beispiel 'Bundeswehr' Hanssen/ Klein/Sauer 1981: 182-205).

Dennoch wären sie einzubeziehen in die kommunikationssoziologische Untersuchung juristischer Institutionen, denen nach rechtswissenschaftlichen Analysen der Spezifika forensischer Argumentation und pädagogischen Beobachtungen im Jugendstrafvollzug in jüngster Zeit auch soziolinguistische (Leodolter 1975; Schütze 1978), logisch-argumentationstheoretische (vgl. Ermert ed. ^{2}1982) und diskursanalytische (Hoffmann 1983) Arbeiten gewidmet werden (s. u. Abs. 4.3.2). Dies liegt insofern nahe, als Recht in sprachlichen Texten niedergelegt ist und Rechtsauslegung daher auch Textauslegung ist, als Gerichtsverhandlungen sprachliche Interaktionen sind, die bestimmten Regeln unterworfen ist, als polizeiliche Vernehmungen und Protokolle sich als ritualisierte Kommunikationsmuster und festumrissene Textsorten darstellen lassen, als Urteilsbegründungen logischer und rhetorischer Analyse zugänglich sind.

Eine lange rhetorische Tradition hat auch die Anleitung zu und Analyse von politischer Rede, die neuerdings unter dem Aspekt öffentlichen Sprachgebrauchs in politischen Institutionen wie Parteien oder Gemeinderäten, zum Teil aus ideologiekritischen Motiven (vgl. Dieckmann 1981: 208 ff.), neu thematisiert wird. In diesen Zusammenhang gehört auch die Untersuchung von Bürokratien und Verwaltungen als der "Außensyntax" von Gruppenverbänden und Institutionen, deren Entwicklung eigener Fachsprachen auch unter dem (soziolinguistischen) Gesichtspunkt der Errichtung neuer 'Sprachbarrieren' zwischen Funktionsträgern (Agenten) und Klienten der Institution geprüft werden muß (vgl. Radtke 1981: 170 ff.) - sowohl im Hinblick auf gesprochene Sprache z. B. in Beratungsgesprächen auf den Ämtern (zur problematischen Verständigung in Gesprächen auf dem Sozialamt vgl. Wenzel 1984, z. T. auch Gloy 1981) als auch auf geschriebene Sprache z. B. in Akten (Seibert 1980) oder Formularen (Grosse/ Mentrup eds. 1980).

Auf die politische Rede, vor allem in der Presse, in Nachrichtensendungen des Fernsehens und politischen Magazinen hat sich auch die sprachliche Untersuchung der Massenmedien bislang vor allem konzentriert (vgl. Straßner 1982, Lüger 1983). Mit der schnellen Entwicklung der Massenkommunikationsmittel, Medien- und Kommunikationstechnologie sind den Sprach- und Kommunikationswissenschaften, der Publizistik und Pädagogik wichtige neue Aufgaben zugewachsen, die nur durch interdisziplinäre Kooperation gelöst werden können (s. u. Kap. 9).

Im Zusammenhang mit den Massenmedien gerät zugleich der heterogene Bereich der kulturellen Institutionen im weitesten Sinne in den Blick, die von den Philologien noch längst nicht als zu ihrem Terrain gehörig erkannt worden sind. Erste Eindrücke etwa von dem "Literaturbetrieb in Deutschland" (Arnold ed. 1971) können zu einer modernen Auffassung von literarischer Kommunikation als gesellschaftlicher Institution führen, wie sie von S. J. Schmidt (1980) als Gegenstand einer sich als gesellschaftliche Handlungswissenschaft begreifenden 'Empirischen Literaturwissenschaft' definiert wird. Das Theater müßte nicht nur unter kritisch-kulinarischen Gesichtspunkten wahrgenommen werden, sondern könnte unter dem Aspekt der institutionell präformierten Textproduktion wichtige empirisch-semiotische (vgl. Hess-Lüttich ed. 1982) oder fachsprachliche (z. B. Schneider 1983) Untersuchungen anregen. Fachsprachen im Kontext institutionalisierter Freizeitgestaltung bieten ein kaum zu überschauendes Feld für eine Fülle von Einzelstudien, das erst in einzelnen Parzellen wie der Sportsprache (Dankert 1969) oder der Disco-Sprache Jugendlicher (Mezger 1980) erschlossen zu werden beginnt.

Eher in ihrer Eigenschaft als Instituticnen werden aufgrund des (ähnlich wie im Gericht und Strafvollzug) strengeren Reglements der rituellen Abläufe die religiösen Institutionen, deren spezifische Kommunikationsformen bislang

hauptsächlich innerhalb der Theologien und Religionswissenschaften untersucht werden (vgl. einschlägige Beiträge zu der von E. Güttgemanns herausgegebenen Zeitschrift Linguistica Biblica), die aber von der Kooperation mit den Sprach- und Erziehungswissenschaften vor allem in methodischer Hinsicht profitieren dürfte und ihren Blick damit zugleich auch über die Betrachtung des Gottesdienstes, der Literatur, der sakralen Handlungen selbst hinaus auch auf Unter-Institutionen der Kirchen richten könnte, wie die unter ihrer Trägerschaft arbeitenden kirchlichen Bildungseinrichtungen, Missionswerke, Erziehungsheime, Pflegestätten, Krankenhäuser usw.

Dies führt uns zum Abschluß dieses exemplarischen Überblicks über die potentielle Vielfalt des Gegenstandes zu den Institutionen des Gesundheitswesens, die im Zusammenhang mit der Institution der therapeutischen Praxis bereits angesprochen und auf ihre kommunikativen Aspekte hin akzentuiert wurden (Abs. 4.3.1). Denn im Gegensatz zur Auffassung einer naturwissenschaftlich orientierten 'Geräte-Medizin' ist die heilende Tätigkeit des Arztes zu nicht geringen Teilen auf die kommunikative Kooperation mit dem Patienten angewiesen. Dieser Sachverhalt hat in jüngster Zeit Linguisten und Kommunikationssoziologen zur empirischen Untersuchung der Arzt-/Patienten-Interaktion angeregt, deren Ergebnisse im folgenden (im Anschluß an die oben beschriebene Therapeut-/Klient-Interaktion) in exemplarischer Skizze kurz vorgestellt werden sollen.

4.3.2 Institution und Sprache im Gesundheitswesen: Dialoge zwischen Arzt und Patient

Die pragmatischen Rahmenbedingungen der Kommunikation zwischen Arzt und Patient definieren ihre Dialoge als institutionalisierte Dialoge (vgl. Lörcher 1983: 13). Von anderen institutionalisierten Dialogen (wie Vernehmungen, Beratungen, Prüfungen) unterscheiden sie sich aber durch die Be-

dingung ihrer Nicht-Öffentlichkeit. Dies gilt im Prinzip auch für ein ärztliches Gruppengespräch, zu dem es beispielsweise bei Visiten kommen kann.

Die 'Visite' nimmt Bliesener (1982) als Beispiel für die eingehende Untersuchung der Frage nach den Ursachen für die potentielle Konflikthaftigkeit der Kommunikation zwischen Arzt und Patient in der Institution Krankenhaus. Der kommunikative Konflikt muß dabei den Gesprächspartnern keineswegs als solcher bewußt sein, ist es meistens auch nicht, aber seine Wirkung äußert sich in dem verbreiteten Unbehagen, das viele Patienten empfinden (und artikulieren), wenn sie sich vom Krankenhaus-Personal nicht individuell als Person wahrgenommen, übergangen, überrollt, abgewimmelt, zurückgewiesen fühlen. Auch innerhalb der Ärzteschaft wird mittlerweile über dieses Problem nachgedacht und eine Ergänzung der medizinischen Ausbildung um Fragen der Gesprächsführung gefordert (vgl. Froelich/Bishop 1973; Lüth 1974).

Dieser angewandte Aspekt ist für Bliesener ein wesentliches Motiv seiner Arbeit, weil es für die gezielte Schulung in ärztlicher Gesprächsführung und deren Integration in die berufliche Ausbildung eine unabdingbare Voraussetzung ist, genaueren Einblick in die tatsächlichen Strukturen von Arzt/Patienten-Gesprächen und damit Aufschluß über die in der Regel impliziten und unausgetragenen kommunikativen Konflikte zu gewinnen.

Solche Konflikte wurden bislang meist auf die institutionelle Asymmetrie des Arzt/Patienten-Verhältnisses zurückgeführt, die sich entsprechend auch in asymmetrischen Gesprächsstrategien niederschlüge, mit Hilfe derer der Arzt Fragen des Patienten übergehe oder sich an die Schwester wende, das Thema wechsle oder in die medizinische Fachsprache flüchte (vgl. Siegrist 1978). Tatsächlich läßt sich diese Asymmetrie auch statistisch nachweisen in einem einfachen Vergleich der Menge der von den Gesprächspartnern geäußer-

ten Sätze: so hat Raspe (1979) nachgewiesen, daß der Patient während der Visite nur etwa halb so viele Sätze äußert wie der Arzt, und selbst davon nur ca. 20 % aus eigenem Antrieb, weil die meisten Äußerungen Antworten auf gezielte Fragen und Aufforderungen sind.

Die wichtigsten Unterschiede der beiden 'Gesprächsparteien', des Patienten auf der einen Seite und des Arztes bzw. des ihm während der Visite als relativ geschlossene Gruppe gegenübertretenden Krankenhaus-Personals auf der anderen Seite, hat Bliesener (1982: 17) im Anschluß an Siegrist (1978) noch einmal zusammengestellt entlang der Kategorien Aktionsfähigkeit (krank vs. gesund), Betroffenheit (existentiell vs. professionell), Handlungsrolle (passiv vs. aktiv), Macht (Objekt der Verfügung und Weisung vs. Inhaber von Verfügungsmacht und Weisungsbefugnis), Verfügbarkeit (ständig auf Abruf vs. vorübergehend nach eigenem Ermessen), Lebensrhythmus (reglementiert und fremdbestimmt vs. nach eigenem Arbeitsrhythmus gestaltbar), Wissen (Laie vs. Experte), Sprache (Alltagssprache vs. Fachsprache). Auch wenn diese Gegenüberstellung an manchen Punkten etwas forciert erscheint (die Weisungsbefugnis des Arztes etwa hat ebenso gewisse Grenzen wie seine Verfügbarkeit oder die Gestaltung seines Arbeitsrhythmus), macht sie die institutionsbedingte strukturelle Asymmetrie des Kommunikationsverhältnisses unmittelbar augenfällig, die sich auch aus medizinsoziologischer Sicht oft in einer Fülle "institutionalisierter Zumutungen" bemerkbar macht (Raspe 1976).

Eine dieser Zumutungen ist für den Patienten die Verletzung grundlegender Gesprächsregeln durch das Krankenhaus-Personal bei der Visite, das weniger <u>mit</u> dem Patienten spricht als <u>über</u> ihn. Aus der Beobachtung einiger repräsentativer Fallbeispiele kann Bliesener (1982: 28 f.) eine Reihe von Faktoren dingfest machen, die das Unbehagen des Patienten in dieser Gesprächskonstellation bewirken: das Personal spricht zueinander in einer Lautstärke, daß der Patient

zwar sieht, daß über ihn gesprochen wird, aber nicht hört, was über ihn gesagt wird; und sollte er doch etwas akustisch mitbekommen, erschwert ihm der klinische 'Jargon' (zum Status der 'Laborsprache' zwischen Fach- und Umgangssprache s. Kap. 8), dem Gespräch gedanklich zu folgen; dieser Jargon enthält eine Fülle von Ellipsen, Andeutungen, Verkürzungen, die dem Personal auf der Grundlage geteilten Wissens vertraut sind, aber die der Patient normalerweise nicht entschlüsseln kann; außerdem sind ihm die Themen des Gesprächs meist schon deshalb unverständlich, weil sie ein Fachwissen voraussetzen, über das er nicht verfügt, und weil sie oft assoziativ ineinander verschachtelt sind, so daß er sie in ihrem schnellen Wechsel inhaltlich nicht nachvollziehen kann; im übrigen muß er sich schon dadurch von dem Gespräch ausgeschlossen fühlen, daß über ihn in der dritten Person gesprochen wird, als sei er gar nicht da, und ihm von der ineinander verfugten Struktur der Redebeiträge her gar keine Chance gegeben wird, sich in das Gespräch einzuflechten, ohne daß dies als Störung (Intervention) empfunden würde.

Der konfliktäre Charakter der Arzt/Patienten-Kommunikation gründet also keineswegs nur in der fachsprachlichen 'Sprachbarriere', wie meist vermutet wird, sondern in subtilen Strategien der Gesprächsorganisation, die den Beteiligten in der Regel gar nicht bewußt sind und die sich aus den institutionellen Bedingungen des Gesprächs mit den damit einhergehenden Zwängen (Zeitdruck, Kompetenzgefälle, Tabu-Themen etc.) ableiten lassen. Diese Strategien, deren sprachliche Manifestation hier aus Raumgründen nicht im einzelnen wiedergegeben werden kann, dienen in erster Linie der zeitlichen Begrenzung und instrumentellen Effektivierung des Gesprächs, dessen Fortgang der Patient mit seinen Redebeiträggen sozusagen nur unnötig aufhalten würde. Seinen Versuchen, sich in das Gespräch einzubringen und sich als Gesprächspartner zu behaupten, wird daher mit Hilfe eines ganzen Arsenals von "Abweisungsstrategien" begegnet (Bliesener

1982: 188-197), die ihn mit Wiederholungen und Paraphrasen schon gegebener Informationen eindecken, ohne auf seine Fragen einzugehen, die ihn abprallen und 'leerlaufen' lassen an abrupten Themenwechseln ohne Überleitungsmarkierungen, die ihn 'überfahren' mit der Durchsetzung anderer als seiner eigenen Relevanzsetzungen oder 'totreden' und 'übersättigen' mit Informationen außerhalb seines eigenen Relevanzbereiches und Interessengebietes, die ihn 'hinhalten' mit thematischen Distraktionen und durch inhaltliche Ablenkungen auf ein ganz anderes Gleis als das eigentlich intendierte schieben, die ihn mit ungeduldig verfrühten Hörersignalen und Indices der Beanspruchung des Sprecherwechsels irritieren und verunsichern, die ihn 'einschüchtern' durch explizite Zurückweisungen seiner Hypothesen, Richtigstellungen oder überfrachtete Erläuterungen, die ihn 'verblüffen' durch argumentative Bezugnahmen auf Nebenaspekte seiner Initiative, deren Argumentationskern als bloße Erzählung kommentiert wird, die ihn 'ablenken' durch unvermutete Wechsel der Kommunikationsebenen, die ihn über metakommunikativen Problematisierungen das sachliche Auskunftsbegehren vergessen lassen oder nicht darauf beharren machen.

Daß solche und andere Gesprächsstrategien des Abweisens, als Mittel der Gesprächssteuerung vom Arzt hochwirksam eingesetzt, die Kommunikation nicht völlig zusammenbrechen, sie oft nicht einmal als konflikthaft bewußt werden lassen, liegt nach der Auffassung von Bliesener (1982: 200 f.) daran, daß die dazu genutzten sprachlichen Mittel oft dieselben sind, wie sie in Alltagsdialogen zur Verständnissicherung eingesetzt werden. Die Rückfragen, Erläuterungen, Wiederholungen, Paraphrasen, Ergänzungen, Richtigstellungen, Begründungen, die normalerweise gerade Verständigung sichern und Störungen der Kommunikation korrigieren sollen, werden nicht nur um ihrer selbst willen, sondern auch zu Steuerungszwecken eingesetzt, die sich z. B. den potentiellen Nebeneffekt der Übersättigung bei ausführlichen Begründun-

gen oder der Einschüchterung bei fachsprachlichen Erläuterungen oder der Resignation bei beharrlichen Paraphrasen zunutze machen. Dies macht sie ebenso wirksam wie unauffällig, weil von dem einen Gesprächspartner als Mittel der Verständigungssicherung geltend gemacht werden kann, was von dem anderen als Mittel der Verständigungsverhinderung erfahren wird.

Andere gesprächsanalytische Untersuchungen der Arzt/Patienten-Kommunikation haben ihren latent konflikthaften Charakter bestätigt. So stellt etwa auch Lörcher (1983) den Kommunikationskonflikt ins Zentrum seiner detaillierten linguistischen Untersuchung, in der er sich neben den Methoden der Gesprächsanalyse (vgl. Hess-Lüttich 1981, Henne/Rehbock ^{2}1982) auch lexikalischer Verfahren zur Aufdeckung unterschiedlicher Verwendungs- und Verständnisweisen fachsprachlicher Schlüsselbegriffe (wie 'Schmerz') ebenso bedient wie textlinguistischer Instrumente zum Aufweis etwa mangelnder thematischer Kohärenz bei gleichzeitiger struktureller Verkettung der Redebeiträge durch Hörersignale, Bestätigungsformeln, Konstruktionsübernahmen und Kontaktsignale.

Zwar räumt er ein (Lörcher 1983: 137), daß die linguistisch-formale Darstellung von Frage/Antwort-Sequenzen, Thema/Rhema-Gliederungen und der Verteilung von Dialogpartikeln nicht automatisch Aufschluß über eventuell bestehende Kommunikationskonflikte geben könne, sondern zunächst zur Beschreibung und Systematisierung von Sprachhandlungen geeignet sei, aber in Verbindung mit konversationsanalytisch interpretativen Verfahren erlaube sie doch erheblich explizitere Beschreibungen der Auswirkungen institutioneller Bedingungen auf die Strukturen der Verständigung selbst und auch Erklärungen für die (sprachlichen) Ursachen ihres Mißlingens als globale Kritiken an der unpersönlichen "Apparate-Medizin" (Lüth 1974) oder an den Kommunikationsverhältnissen im "Dienstleistungsbetrieb" Krankenhaus (vgl. Siegrist 1978), als manche pauschalen Forderungen 'patientenzentrierter'

(statt 'krankheitszentrierter') Therapie aus psycho-somatisch integrierender Perspektive (vgl. jedoch Uexküll 1980), oder als die oberflächliche Rede von der "Entmündigung" des Patienten durch die Experten und "Halbgötter in Weiß" (vgl. Illich et al. 1979).

Die genauen Detailuntersuchungen aber sind gerade die Voraussetzung für die Verbesserung standardisierter Gesprächsleitfäden (z. B. für die Anamnese: Schettler/Nüssel 1980: 1-11) oder die Entwicklung von Anleitungen, Schulungs- und Fortbildungsprogrammen zur ärztlichen Gesprächsführung. Ein Blick in die medizinische Literatur zum Thema (Lörcher 1983, Kap. 7) dokumentiert augenfällig die Bedeutsamkeit solcher anwendungsorientierten Untersuchungen für die medizinische Praxis und Ausbildung, denn die Anwendung der bis heute vorliegenden Anleitungen zur Gesprächsführung scheinen die Ziele der (medizinisch, aber nicht linguistisch geschulten) Autoren eher ins Gegenteil zu verkehren: das Ergebnis ist nicht gelingende Verständigung, sondern kommunikativer Konflikt im Gespräch zwischen Arzt und Patient.

4.3.3 Institution und Sprache in Rechtswesen: Dialoge zwischen Richter und Angeklagtem

> Mit seinen Institutionen, kanonischen Texten und deren Anwendungen und Wirkungen gilt das Rechtswesen seit alters als konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Kultur. Rechtliches Ordnen, Bewerten und Entscheiden ist stets sprachgebunden. Rechtsetzung, Rechtsvereinbarung, Rechtsstreit und Rechtsfindung sind sprachliche Verfahren, vollziehen sich in verbalen Interaktionen, die in der Regel zu relativ deutlich abgrenzbaren Texten führen und sich an schon vorhandenen Texten orientieren. Die Rechtsanwendung ist /.../ zu einem wesentlichen Teil durch Texte normiertes normatives Sprachhandeln (Stickel 1984: 29).

Das 'normative Sprachhandeln' in der Rechtsanwendung läßt sich im Sinne des Gebrauchs einer Fachsprache des Rechts im Anschluß an v. Polenz (1979: 319 f.) dahingehend näher spezifizieren, daß es (i) sich auf das bestimmte 'Sachge-

biet' des Rechts bezieht, (ii) die 'Akteure' zur Gruppe der Rechtsexperten zählen, (iii) die soziale Domäne durch die 'Institutionen' des Rechtswesens definiert ist, (iv) die kommunikativen Strukturen bestimmte Besonderheiten aufweisen, die sich zum Teil aus den zuvor genannten Faktoren der Sach-, Gruppen- und Institutionsbezogenheit ableiten lassen (vgl. Stickel 1984: 33).

Dies kann natürlich nur eine erste grobe Orientierung für einen hochkomplexen gesellschaftlichen Sektor sein, dessen Binnengliederung wieder eine Vielzahl unterschiedlicher Textarten bestimmt, wie sie W. Ottos (1978) Übersicht über die sich aus der Organisation des Rechtswesens ergebenden "Schichten" der Gesetzessprache, der Urteils- und Bescheidsprache, der (Rechts-)Wissenschafts- und Gutachtensprache, der Sprache des behördlichen Schriftverkehrs und des Verwaltungsjargons kaum annähernd einzufangen vermag (vgl. auch Otto 1981: 51 f.). Sein Vorschlag, den sich aus der gleichzeitigen Forderung nach Präzision, Effizienz und Verständlichkeit der Rechtssprache ergebenden Zielkonflikt durch die Orientierung an jeweiligem Zweck und Adressatenbezug zu mildern (Otto 1982: 311 ff.), ist zwar keine Lösung des Konflikts, aber immerhin ein Hinweis auf die zunehmend auch ins öffentliche Bewußtsein dringenden Verständigungsprobleme in diesem Sektor. Hier eröffnet sich der Kooperation zwischen Juristen, Linguisten und Pädagogen ein neues und gesellschaftspolitisch bedeutsames Aufgabenfeld zur praktischen Verbesserung der Kommunikation zwischen Laien und Experten, Agenten und Klienten der Institutionen des Rechtswesens und der Verwaltungsbehörden (vgl. Radtke ed. 1981).

Hier soll es nun weniger um die linguistischen Merkmale juristischen Sprachgebrauchs gehen, die sich in fachsprachlichem Zusammenhang erörtern lassen (Kap. 8)[4], auch nicht um die rhetorischen Strukturen juridischer Argumentation, die in einer langen Forschungstradition besonders intensiv un-

tersucht wurde[5], nicht um die textsemiotische Analyse kanonischer Gesetzestexte (Schreckenberger 1978), der Maximen forensischer Darstellung in Gerichtsakten (Seibert 1981) oder der Konzeption behördlicher Formulare (Mentrup/Grosse eds. 1981). Hier soll es lediglich exemplarisch um die pragmatischen Verständigungsschwierigkeiten gehen, wie im Rahmen der Institution Gericht in der strikt reglementierten Situation der 'Verhandlung' zwischen den Agenten der Institution und dem Angeklagten als ihrem Klienten zu beobachten sind (vgl. Kallmeyer 1983; Reitemeier 1983).

Diese Situation hat Ludger Hoffmann (1983) am Beispiel von Strafverfahren einer ausführlichen Analyse unterzogen. In einer erster Grobgliederung des Strafverfahrens schlägt er (1983: 24) folgende Phasengliederung vor, die zugleich die Rolle des Angeklagten je nach Stand des Verfahrens genauer spezifiziert: (i) Vorgeschichte, (ii) Ermittlung (Klientenrolle: 'Beschuldigter'), (iii) Anklage (Staatsanwalt erhebt öffentliche Anklage - Klientenrolle: 'Angeschuldigter'; Gericht beschließt Eröffnung eines Hauptverfahrens - Klientenrolle: 'Angeklagter'), (iv) Urteil (Klientenrolle je nach Tatbestand: 'Täter', 'Dieb', 'Mörder', 'Betrüger'...), (v) Nachgeschichte (Klientenrolle: 'Strafgefangener', nach Haftverbüßung 'Vorbestrafter'). Diese Phasen des Gesamtprozesses lassen sich natürlich noch erheblich genauer untergliedern. Allein für die Hauptverhandlung schreibt die Strafprozeßordnung (§§ 243 ff., 267 ff. StPO) 25 Einzelsegmente notwendig vor (vgl. Friedrich ^{2}1975: 109 f.).

Daraus ergibt sich natürlich eine weitgehend durch die Institution und ihre Regeln vorgeprägte ritualisierte Kommunikation mit festen Handlungs- und Erwartungsmustern. Hoffmann greift für seine diskursanalytischen Zwecke vier wesentliche Elemente der Hauptverhandlung heraus: die Vernehmung des Angeklagten zur Person und zur Sache sowie die des Zeugen zur Person und zur Sache. Die Vernehmung des Angeklagten zur Person stellt sich danach (ebd.: 35-55) als

'Kategorisierungsdiskurs' dar, der durch explizite einleitende Formeln wie "Kommen wir zur Vernehmung zur Person", "Also nun zur Person" und abschließende Überleitungen wie "Dann bitte die Verlesung der Anklage" von den Phasen davor und danach obligatorisch abzugrenzen ist. Dieser Kategorisierungsdiskurs dient nicht nur zur Identifikation der angeklagten Person oder zur Überprüfung der in den Akten festgehaltenen Daten, sondern zur Thematisierung aller dem Gericht für die Urteilsbildung bedeutsam erscheinender Merkmale, die es ihm erlauben, sich 'ein Bild von der Person des Angeklagten zu machen'. Allerdings ist auch dieser Kategorisierungsdiskurs wiederum durch Vorschriften geregelt, die das Frage/Antwort-Schema weitgehend bestimmen und typische Sprechakt-Sequenzen zur Folge haben, die sich als monotoner Wechsel von Bestätigungsfragen und Bestätigungsantworten, von Informationsfragen und Informationen mit fester Rollenzuweisung darstellen lassen: der Vorsitzende initiiert die Sequenzen, der Vernommene reagiert auf die Vorgaben. Er 'muß' sich 'zur Person' äußern und darf, anders als bei der 'Vernehmung zur Sache', die Aussage nicht verweigern.

Deshalb ist es für ihn sehr schwer, sich gegen die feststellenden (und implizit kategorisierenden) Vorgaben des Richters etwa zu Familien- und Einkommensverhältnissen, gegebenenfalls zu Schulden, Vorstrafen und Staatszugehörigkeit zu wehren. Da die Vorschriften die obligatorische Themenabfolge festlegen, aber auch Raum für fakultative Fragen lassen, bleibt es der Definition des Richters überlassen, was er als Antwort für die Kategorisierung der Person empfindet. Durch die institutionelle Rollenverteilung kann aber der Angeklagte naheliegende Alltagsschlußverfahren des Richters nach dem Muster 'P gehört zur Kategorie K' - 'Wer zur Kategorie K zählt, neigt zu Straftaten des Typs T' - 'Also neigt P zu T und ist entsprechend zu be-/verurteilen' nur schwer verhindern. Wie soll ein der Unterschlagung Bezichtigter auf die Feststellung seiner Schulden reagieren, wie ein der Körperverletzung angeklagter Rocker auf

den Vorhalt seiner einschlägigen Vorstrafen, wie ein als Dieb verdächtigter Ausländer auf die Frage nach seiner Arbeitserlaubnis?

Da er die Antworten nicht verweigern kann, kann er sie verzögern, kann vorgeben, nicht verstanden zu haben, kann versuchen, auf einen anderen Aspekt abzulenken, kann die Legitimität der Frage anzweifeln oder die in ihr enthaltenen Propositionen zurückweisen. Solche 'Vermeidungsstrategien' sind charakteristischerweise von der Kenntnis der institutionsspezifischen Regeln abhängig. So hat Hoffmann in seinem Corpus fast ausschließlich Verzögerungsversuche ausmachen können, die dem Angeklagten nicht viel helfen, da sie nur insistierende und präzisierende Fragen provozieren. Sein Dilemma ist, daß dieser asymmetrische Diskurs zugleich auf einen kooperativen Modus festgelegt ist, von dem abzuweichen praktisch nur unter der Bedingung möglich ist, daß dem Richter ein Verfahrensfehler nachzuweisen ist. Ein solcher 'Legitimitätsdiskurs' setzt aber wieder verfahrensrechtliche Kenntnisse voraus, über die der Angeklagte in der Regel nicht verfügt; deshalb spielt sich ein solcher Diskurs, wenn er versucht wird, denn auch meist an ihm vorbei zwischen Richter und Verteidiger ab, der seiner 'Dolmetscherfunktion' schon aus Zeitgründen meist nicht innerhalb der Situation gerecht werden kann.

Anders bei der 'Vernehmung zur Sache', die auf die Verlesung der Anklage folgt[6]. In dieser Phase wird der Angeklagte entsprechender Festlegung gemäß als erstes "darauf hingewiesen, daß es ihm freistehe, sich zu der Anklage zu äußern oder nicht zur Sache auszusagen" (§ 243(4) StPO). Diese Belehrung muß der Richter geben, aber durch die Art ihrer Formulierung kann er die Antwort sehr wohl beeinflussen. Hoffmanns Protokolle zeigen (1983: 60-79), daß viele Richter es nicht bei dem bloßen Zitat der institutionell vorgegebenen Gesetzesformulierung bewenden lassen, sondern eine alltagssprachliche Paraphrase hinzufügen ("Sie müssen also

nichts dazu sagen") oder gar die formelle Belehrung ersetzen durch eine Kooperationsfrage etwa des Typs "Wollen Sie sich zu diesem Vorwurf äußern?", die der Angeklagte als Aufforderung (miß)verstehen kann. Umgekehrt ist nicht auszuschließen, daß der Richter ihre Verneinung als Aufkündigung der 'Kooperation' interpretiert und daraus ebenfalls seine Schlüsse zuungunsten des Angeklagten zieht.

Wenn dieser jedoch seine Bereitschaft zur Aussage signalisiert, leitet der Richter die zweite Sequenz dieser Phase ein, indem er den Angeklagten zur Darstellung des Tatsachverhaltes auffordert. Diese Sequenz ist für den Angeklagten besonders wichtig (Hoffmann 1983: 79-144), und er hat die Wahl zwischen mehreren kommunikativen Strategien: er kann die Tat gestehen oder sie leugnen, umdeuten, rechtfertigen, entschuldigen, er kann dem Vorwurf ausweichen oder seine Schuldfähigkeit bestreiten usw. Jeder Wechsel der Strategie hat jedoch Auswirkungen auf die Einschätzung seiner Glaubwürdigkeit und damit auf die Interpretation seiner Darstellung durch das Gericht. Wenn er gar zwei nicht miteinander zu vereinbarende Strategien koppelt, etwa die Tat leugnet und im übrigen die diesbezügliche Rechtsnorm angreift oder erst die Schuldfähigkeit bestreitet und dann Wiedergutmachung anbietet, gerät er in doppelten Rechtfertigungsdruck: er muß sich nicht nur für den Schuldvorwurf, sondern auch für die Art seiner Verteidigung verantworten.

Wählt er jedoch die Handlungsstrategie des Ausweichens, muß er mit institutionstypischen Interpretationen seines Handelns und entsprechenden Reaktionen des Richters rechnen: wenn er schweigt, fragt der Richter, ob er die Aussage doch verweigern will; bestreitet er dem Gericht die Zuständigkeit, wird es ihm die Prüfung der Verfahrensvoraussetzungen erläutern und damit seine Legitimität nachweisen; wenn er das Thema zu wechseln versucht oder es mißzuverstehen vorgibt, wenn er um den Vorwurf 'herumredet' oder einen Gegenvorwurf erhebt, stets wird das Gericht es ihm als 'Auswei-

chen' auslegen und darauf bestehen, 'zur Sache zu kommen'; wenn er sie dann zu bagatellisieren versucht, wird das als ein Angriff auf die Rechtsnorm aufgefaßt, über deren Einhaltung die Institution zu wachen hat; und diese selbst anzugreifen durch Beschimpfung oder Drohung wird ihm allenfalls eine Ordnungsstrafe einbringen. Die diskursanalytische Prüfung zeigt, daß für den Angeklagten in der Gerichtsverhandlung die einzige Möglichkeit, auf einen bestimmten Sachverhalt nicht einzugehen, die Aussageverweigerung ist, die freilich wiederum seine Kooperationsbereitschaft in Frage stellt (vgl. Hoffmann 1983: 83 f.).

Läßt er sich jedoch auf den vom Richter gewünschten 'Tatsachverhaltsdiskurs' ein, folgt als nächste Sequenz die Befragung durch die Repräsentanten der Institution, in der er die Stringenz seiner Argumentation unter Beweis stellen muß, soll seine Glaubwürdigkeit nicht durch die Aufdeckung von Widersprüchen (in sich oder im Verhältnis zum Vorwissen der Institution, über dessen Umfang er sich je nach Aktenlage u. U. nicht sicher ist) erschüttert werden. Nach der formellen Feststellung des Abschlusses der Befragung leitet der Vorsitzende zu den folgenden Phasen über, die hier nicht im einzelnen diskutiert werden können: die Beweisaufnahme mit den Vernehmungen der Zeugen zur Person und zur Sache, gegebenenfalls der Anhörung von Sachverständigen, den Plädoyers, dem Schlußwort des Angeklagten, der Urteilsberatung, -verkündung und -begründung und der Rechtsmittelbelehrung.

Die durch die Strafprozeßordnung festgelegte hochkomplexe Phasenstruktur gilt übrigens nur für den hier exemplarisch hervorgehobenen Ausschnitt der Kommunikation in juristischen Institutionen, deren Vielfalt an Ebenen und Verfahrenstypen darzustellen hier nicht unser Ehrgeiz sein kann. Hier sollten lediglich einige der typischen Charakteristika des kommunikativen Handelns in dieser Institution aufgezeigt werden: die prinzipielle Asymmetrie der Redekonstellation,

in der der Vorsitzende die Dialogorganisation übernimmt, das Rederecht vergibt, seine Dauer bestimmt, Themen einführt und wechselt, die Sprachebene wählt und Bewertungen vornimmt. Gleichzeitig werden hohe Anforderungen an den Klienten gestellt, der seine Rede an den thematischen Vorgaben orientieren muß, seine Beiträge semantisch kompatibel und logisch plausibel, argumentativ stringent und narrativ relevant im Dialog mit den Agenten der Institution organisieren muß, wenn ihm aus dem Verstoß gegen solche Maximen nicht Nachteile erwachsen sollen. Diese strukturell etablierte kommunikative Asymmetrie kann aufgrund der institutionstypischen Wissensverteilung der Dialogpartner in der Regel nicht vollständig ausgeglichen, aber in ihren Auswirkungen durch entsprechende Verfahrensveränderungen gemildert werden. Dieser Aufgabe sind sich heute bereits viele Juristen auch außerhalb des Gerichtswesens, in Verwaltungen und Vollzugsbehörden bewußt und zu ihrer Lösung daher auch für eine Zusammenarbeit mit anwendungsorientiert arbeitenden Linguisten offen[7], so wie sie sich im (sozial-)pädagogischen Bereich bei Rehabilitationsmaßnahmen, in der Bewährungshilfe mit sog. 'street-workers' oder in der Jugendgerichtsbarkeit seit vielen Jahren in der Sache bewährt hat (wenn sie auch oft an ihre finanziellen Grenzen stieß).

Bei der Jugendgerichtsbarkeit ist der erzieherische Anspruch ja bereits gesetzlich verankert, auch wenn sie diesem Anspruch in der Praxis gerecht zu werden Probleme hat. Diese Vermutung legen die Ergebnisse eines von der Universität Essen durchgeführten und für unseren Zusammenhang interessanten Projekts zur Erforschung der "Ursachen von Kommunikationsstörungen jugendlicher Angeklagter vor Gericht" nahe, das sich weniger für die sozialstrukturellen Determinanten und sozialpsychologischen Bedingungen dieser oft zu beobachtenden Kommunikationskonflikte interessiert, sondern vor allem dafür, inwieweit sie "signifikant durch den institutionell vorgegebenen Kommunikationsrahmen und die dadurch eingeschränkten Interaktionsabläufe bedingt sind" (Cremers et al. 1982: 116).

In ihrem äußeren Ablauf orientiert sich eine Verhandlung vor dem Jugendgericht weitgehend an der oben skizzierten Struktur der Hauptverhandlung in Strafprozessen. Allerdings kommt hier in Gestalt der 'Jugendgerichtshilfe' eine weitere institutionelle Instanz hinzu, deren gesetzlich nicht vollständig definierten Funktionen sich aus der Analyse von authentischen Verhandlungen empirisch ermitteln lassen. Sie hat im Vorfeld der Verhandlung (und danach) mehrere Aufgaben zugleich zu erfüllen, mit deren Erfüllung sie in eine merkwürdige Konkurrenz tritt zu den Agenten der Institution 'Jugendgericht', die auf jeweils eine Aufgabe spezialisiert sind. So muß sie z. B. zunächst den Tatsachverhalt ermitteln und ihn dann beurteilen, um ihren Antrag auf Eröffnung eines Hauptverfahrens zu legitimieren. Aber auch die Polizei und der Staatsanwalt müssen ermitteln (evtl. mit Hilfe von Sachverständigen und Zeugen), das Urteil fällt der Jugendrichter nach der rechtlichen Würdigung und Beurteilung durch Staatsanwalt und Verteidiger. In ihre verschiedenen institutionell definierten Rollen muß sich die Jugendgerichtshilfe versetzen und sozusagen ein Vor-Urteil fällen auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse. Durch diese Verdoppelung des Prozesses gerät sie in einen verstärkten Rechtfertigungsdruck, ihre Funktion als eigenständig relevante darzustellen, zu deren Erfüllung sie zugleich personell und fachlich viel schlechter gerüstet ist als das Gericht. Dies kann für den Angeklagten ebenso nachteilig sein wie die entgegengesetzte Möglichkeit, ihre Funktion durch Antizipation der Hauptverhandlung und damit Überanpassung an die Erwartungen von Richter und Staatsanwalt zu rechtfertigen. Aus diesem strukturell angelegten Dilemma der Überschneidung von kommunikativen Rollen zweier ineinander verschachtelter Institutionen lassen sich nach der Auffassung der Autoren zahlreiche der von ihnen beobachteten Verständigungsprobleme zwischen Agenten und Klienten in Hauptverhandlungen des Jugendgerichts ableiten, die den Jugendlichen meist zum Nachteil gereichen. Dabei verpflichtet der gesetzlich verankerte pädagogische Anspruch das Jugendgericht ausdrück-

lich darauf, Nachteile für die Erziehung des Jugendlichen zu vermeiden. So legt § 46 JGG für die Formulierung der Anklage explizit fest: "Der Staatsanwalt soll das wesentliche Ergebnis der Ermittlungen in der Anklageschrift /...7 so darstellen, daß die Kenntnisnahme durch den Beschuldigten möglichst keine Nachteile für seine Erziehung verursacht".

In der von Cremers et al. untersuchten Verhandlung wurde dem 19jährigen Schüler, der erwischt wurde, als er in einem Plattengeschäft das Preisetikett einer Platte mit dem einer 7 DM billigeren Platte vertauscht hatte, folgender Anklagesatz vorgelesen[8]:

> Herr A wird angeklagt, in X-Stadt am soundsovielten als Jugendlicher mit Verantwortungsreife durch eine Handlung versucht zu haben in der Absicht, sich einen rechtswidrigen Vermögensvorteil zu verschaffen, das Vermögen eines anderen dadurch zu beschädigen, daß er durch Vorspiegelung falscher und Unterdrückung wahrer Tatsachen einen Irrtum erregte und zur Täuschung im Rechtsverkehr eine unechte Urkunde hergestellt, eine echte Urkunde verfälscht oder eine unechte oder verfälschte Urkunde gebraucht zu haben. /...7 Vergehen nach §§ 273 (52), 128 (23) StGB, 1 u. 3 JGG.

Damit habe der Staatsanwalt den pädagogischen Anspruch nach § 46 JGG voll erfüllt, kommentieren die Autoren ironisch: "Der Jugendliche hat mit Sicherheit nichts verstanden. Nachteile für die Erziehung sind durch die Verlesung der Anklageschrift nicht zu erwarten" (Cremers et al. 1983: 138).

5. SPRACHE UND SCHULE I: Interaktion im Unterricht

5.1 Schule als Institution - Unterricht als Gruppenprozeß

Die in den beiden voraufgegangenen Kapiteln entwickelten Ansätze können nun als Ausgangspunkt für den Versuch dienen, zwei Bereiche zusammenzuführen, die bislang sowohl in der pädagogisch-soziologischen wie in der angewandt-linguistischen Diskussion weitgehend getrennt thematisiert wurden: 'Schule als Institution' einerseits und 'Kommunikation in der Schule' andererseits.

In der Erziehungswissenschaft wurde der institutionelle Rahmen pädagogischer Prozesse im Hinblick auf die Schule in vielen Dimensionen untersucht: sei es genetisch unter dem Aspekt der historischen Entwicklung des Schulsystems oder systematisch unter dem des (nationalen, internationalen, interkulturellen) Vergleichs verschiedener Schulformen, sei es empirisch unter dem Aspekt der pädagogischen Schul-Konzepte und ihrer Verwirklichung oder soziologisch unter dem der rechtlichen Rahmenbedingungen der Schule, ihrer Verwaltung und Aufsichtsbehörden, sei es statistisch unter dem Aspekt der 'Beschulungsdichte' und Standortfragen, der (optimalen) Klassenfrequenzen und (personellen) Ausstattung oder bildungspolitisch unter dem der gesellschaftlich gewünschten Funktionen schulischer Bildung und Ausbildung - nahezu durchgängig wird in der reichhaltigen Literatur zu diesen oder anderen Gesichtspunkten der 'Schule als Institution' (vgl. zur Übersicht z. B. Minsel/Wunberg eds. 1978) die Frage ihres Einflusses auf die Interaktion der in ihrem Rahmen handelnden Menschen außer acht gelassen.

Dasselbe gilt auf der anderen Seite für die empirischen Untersuchungen der Kommunikation in der Schule, für die sich in zunehmendem Maße Pädagogen und Linguisten interessieren,

aber die auch in aller Regel stillschweigend mit dem 'Unterrichtsdiskurs' identifiziert wird, ohne daß dessen Beobachtung in den institutionellen Zusammenhang gestellt wird, in dem er sich abspielt und in dem er eben auch mehr umfaßt als das in der Pädagogik traditionellerweise thematisierte Gespräch zwischen Lehrer und Schüler (vgl. Kap. 1). Auch in diesem Bereich zeichnen sich also deutlich Kooperationsdesiderate zwischen den beteiligten Disziplinen ab.

Als einer der ersten in der modernen Erziehungswissenschaft hat Klaus Mollenhauer (1972: 155 ff.) pädagogisches Handeln systematisch in seinem institutionellen Kontext zu analysieren gefordert und dafür als Beschreibungsinstrumentarium vor allem Ansätze des Symbolischen Interaktionismus vorgeschlagen (ebd. 56 ff., 84 ff.), weil sich dessen Kategorien besonders gut zur Beschreibung der symbolischen Organisation von Vermittlungsprozessen in institutionell präformierten pädagogischen Situationen eigneten. Mollenhauer fragt: "Mit welchen Mitteln und nach welchen Gesichtspunkten werden die pädagogischen Handlungsfelder arrangiert, um einer unterstellten, aber in der Regel nicht explizierten Situations-Typik zu entsprechen?" (ebd. 156).

Einen möglichen Zugang zur Antwort auf diese Frage sieht er in dem Vorschlag Basil Bernsteins, die Handlungsschemata in Familie und Schule einer vergleichenden Analyse zu unterziehen, um die sich in ihnen spiegelnden und teilweise in der Sprache manifestierten Regeln sozialer Kontrolle herauspräparieren und damit die Unterschiede im schulischen 'Erfolg' besser erklären zu können (vgl. Bernstein 1971, id. 1977). Die von den Beteiligten in die Situation eingebrachten Kommunikationserfahrungen und Handlungsmuster bestimmen das Gelingen der Verständigung und damit der Vermittlung ebenso wie die im institutionellen Kontext historisch entwickelten Verhaltenserwartungen und Rollenverteilungen.

Man muß die Schule nicht zu den 'totalen Institutionen' zählen, wie Homfeldt (1974) dies in kritischer Absicht (aber auch Goffmans Definition überstrapazierend) für die Sonderschule formuliert, um die ritualisierenden Auswirkungen der Institution auf das konkrete Erziehungshandeln ihrer Agenten zu erkennen. Dieses rituelle Verhalten beschreibt Wellendorf (1977: 16) als eine Kommunikationsform, "bei der mit Hilfe verdichteter Symbole Informationen übermittelt werden, die für die Stabilisierung der Sozialstruktur und der sie bestimmenden Kommunikations- und Kontrollsysteme unerläßlich sind". Rituale sind für ihn m. a. W. das Bindeglied zwischen den Interaktionspartnern und den institutionellen Bedingungen, unter denen sie handeln; rituelles Handeln ist der symbolische Ausdruck des Reglements, dem die daran Teilnehmenden unterworfen sind und das durch den Bezug auf institutionsspezifische Normen und rechtliche Auftragsbestimmungen legitimiert ist; der Routinecharakter rituellen Handelns bedingt, daß es als sinnvolles nicht begrifflich problematisiert, sondern situativ realisiert wird - zumindest so lange, wie es nicht, wie im Konfliktfalle, selbst thematisch wird.

Potentiell konfliktäre und Konsens stiftende Rituale bilden dabei eine höchst sensible Balance (vgl. Bernsteins Unterscheidung zwischen 'consensual rituals' und 'differentiating rituals'), die den individuellen Leistungsanspruch in die gemeinsame Gruppenidentität der Institution einbindet und damit entpersonalisiert. Ihren symbolischen Ausdruck finden die schulischen Rituale in den klassischen Initiationsriten, den Entlassungsfeiern, den Prüfungen und Begrüßungen, Schul- und Sportfesten, den Interessenvertretungen der Schüler ("SMV") und Elterntagen (vgl. Ulich 1976: 77)[1]. Die Formen ändern sich natürlich, neue treten hinzu (vgl. Wellendorf 1977: 22 ff. zu Lernzieltaxonomien als neuen Formen des symbolischen Ausdrucks rituellen Handelns in der Schule); am wichtigsten bleibt jedoch die Organisation des Kommunikationsverhaltens im Unterricht als einem edukativen Gruppenprozeß.

Die durch die institutionellen Rollenzuweisungen bedingten Erwartungsmuster schlagen sich natürlich auch im aktuellen Unterrichtsgeschehen und seiner asymmetrischen Struktur nieder, die zu einem bloßen Macht-Gefälle zwischen Lehrer und Schüler zu verkürzen ihrer Komplexität gewiß nicht gerecht wird (vgl. Ulich 1976: 137 ff.). Freilich greift auch die Diskussion der sog. 'Sozialformen des Unterrichts' zu kurz, wenn sie sich auf die äußerlichen Merkmale der verschiedenen Formen (Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenunterricht, Team Teaching usw.) beschränkt, ohne zur inhaltlich genaueren Bestimmung der jeweiligen Kommunikationsstrukturen und ihrer Auswirkungen auf die Integration von sachbezogenem und sozialem Lernen vorzudringen.

Hier hat die traditionelle Didaktik und Schulpädagogik gewiß viel von gruppendynamischen Untersuchungen profitieren können (vgl. exemplarisch Spangenberg 1974, Däumling et al. 1974, Antons 1976). Zahlreiche Einzelanalysen sind den jeweiligen Interaktionsformen gewidmet, die hier nicht resümiert werden müssen (zur Übersicht vgl. Biermann 1978: 67 ff.), die in ihren Ergebnissen aber auch überwiegend recht allgemein bleiben. Entscheidende Fragen wie die, warum im Gruppenunterricht die Schüler zufriedener seien (Roth 1971) oder ihre Leistungen in selbstgewählten Gruppenkonstellationen bessere Resultate zeigten (Knapp 1975), wie unterschiedliche Schüleraktivitäten mit denen des Lehrers korrelieren (Roeder/Schümer 1976) und inwiefern sich die soziale Struktur und der interaktive Prozeß der Klassengruppe auf den Lernerfolg auswirken (vgl. Schneider 1975, Meyer 1976), solche und ähnliche Fragen unterrichtlicher Interaktion konnten bislang im Detail kaum beantwortet werden, weil die empirische Unterrichtsforschung erst in den letzten Jahren ein methodisches Niveau erreicht hat, das differenziertere Beobachtungen des multimedialen Kommunikationsprozesses in der Gruppe und damit zuverlässigere Aussagen über ihre Struktur und ihre Wirkungen erlaubt. Einige der wichtigsten neuen Ansätze sollen im folgenden wenigstens in summarischer Skizze vorgestellt werden.

5.2 Kommunikation in der Schule

5.2.1 Non-verbale und para-verbale Handlungen im Unterricht

In jüngster Zeit ist in der empirischen Unterrichtsforschung das Bewußtsein dafür geschärft worden, daß der Dialog zwischen Lehrer und Schüler nicht nur aus Sprache besteht, sondern non-verbale und para-verbale Handlungen einen wichtigen Anteil an der Verständigung im Unterricht und an der Organisation seines Ablaufs haben (vgl. Heinze 1976, Heinemann 1976, Reinert/Thiele eds. 1977). Neue Verfahren der Corpusgewinnung und -auswertung unter Einschluß moderner Medientechnologie und Anwendung komplizierter Verschriftungs- und Analysemethoden setzen die Forscher in den Stand, erstmals die ganze Vielfalt des Unterrichtsgeschehens in einer Sequenz auf allen ihren Beschreibungsebenen zu untersuchen[2].

Gerade weil es aber auch den Lehrer für diese ihm selbst meist gar nicht bewußten nichtsprachlichen Begleithandlungen zu sensibilisieren gilt, will ich entgegen üblichen Gepflogenheiten nicht mit einer Diskussion der Untersuchung der 'Unterrichtssprache' im engeren Sinne beginnen und mich mit einem pauschalen Fußnoten-Hinweis auf "konkomitante nonverbale Handlungen" (S. J. Schmidt) begnügen, sondern die Reflexion der prinzipiellen Multimedialität direkter Interaktion vorschalten. Dies ist schon deshalb wichtig, weil non-verbale und para-verbale Codes semiotisch insofern relevant sind, als sie zwar auf niedrigerem (physiologisch ursprünglicherem) Bewußtseinsniveau operieren, aber den mit ihrer Hilfe geäußerten Informationen auch ein höherer Wahrheitswert zugeschrieben wird (vgl. Argyle 1969). Das durch Rückkoppelungsprozesse ständig kontrollierte sprachliche Verhalten läßt sich in der Regel (Ausnahmen bei entsprechender rhetorischer Schulung: Schauspieler, Pantomimen, Politiker) wahrscheinlich besser zur kommunikativen (didaktischen) Manipulation nutzen als das über die Wahrnehmung der Reaktion der Umgebung nur vermittelt rückgekoppelte nicht-

sprachliche Verhalten im Dialog von Angesicht zu Angesicht (vgl. zur Diskussion der einschlägigen psychologischen Literatur im Hinblick auf die Schule z. B. Ahrend 1981).

Ich gehe davon aus, daß die Multimedialität direkter Interaktion durch die begriffliche Explikation der dabei involvierten physikalischen Kanäle der Informationsübertragung (Schallwellen, Lichtwellen, E-Wellen etc.), der bio-physischen Sensüs (akustische, visuelle, gustatorische, olfaktorische, haptische Sinnesmodalitäten), der semiotischen Zeichen-Modi (Zeichenkonfigurationen symbolischer, indexikalischer, iconischer, ggf. symptomatischer Struktur) und systemisch definierten Code-Repertoires (Regelinventare verbaler, para-verbaler, non-verbaler Struktur) begrifflich präzise gefaßt und mit Hilfe des damit gegebenen Kategoriennetzes beschrieben werden kann. (s.u. Abs 9.2) Die Komplexität der darin parallel ablaufenden Prozesse macht jedoch in der Regel ein exemplarisches Vorgehen erforderlich, sofern man sich nicht, wie häufig in den pädagogischen Adaptationen psychologischer double-bind-Theorien, mit pauschalen Hinweisen auf das Problem der "Kanaldiskrepanz" (vgl. Ahrend 1981: 209 f.) bescheiden will: entweder beschränkt man sich auf die Analyse nur einer Dimension oder versucht ein kleines Segment des Prozesses auf das Verhältnis der darin komplementären Dimensionen hin zu untersuchen.

Die erste Alternative hat Brigitta Mühlen-Achs (1983: 130-136) gewählt, wenn sie sich auf die proxemische Dimension unterrichtlicher Kommunikation konzentriert. Ihr geht es also nur um den Aspekt des non-verbalen Verhaltens im Raum; sie untersucht das räumliche Zueinander von Lehrer und Schülern während einer Unterrichtseinheit. In dem Kommentar zu ihren Filmaufnahmen profiliert sie (ebd. 134 ff.) die kommunikativen Effekte der "interpersonellen Distanz" und der "körperlichen Orientierung" heraus, die durch Position und Körperwinkel auf einen (durch Zwischenrufe den 'offiziellen' Unterrichtsdiskurs störenden) Schüler (und Beob-

achter) abweisend, isolierend, ausschließend wirken. Sie zeigt, wie dem Lehrer die Taktik des Ignorierens nur auf der verbalen Ebene, nicht jedoch auf der non-verbalen Ebene der Kommunikation gelingt, und wie ein Konflikt durch solche normalerweise nicht bewußt wahrgenommenen Indikatoren unmerklich eskalieren kann.

Die bekannten pädagogischen Überlegungen zur Sitzordnung und zur (proxemischen) Position des Lehrers im Verhältnis zu den Schülern können durch solche empirischen Untersuchungen, die auch die Positionsänderungen des Lehrers und deren Funktion aufzeichnen, erheblich verfeinert werden. Dies gilt auch für die mit dem Stichwort 'Lehren und Erziehen' nur unzulänglich beschriebene Doppelfunktion des pädagogischen Auftrags, zugleich Wissen zu vermitteln und persönlichkeitsbildend zu wirken. Der sich auf dieser Doppelfunktion möglicherweise für den Lehrer ergebende Handlungskonflikt könnte durch die Unterscheidung der dabei offenbar komplementär wirkenden semiotischen und kognitiven Ebenen - der verbalen und hochgradig bewußten Ebene der didaktisch-curricular geordneten Wissensvermittlung und der non-verbalen und weniger bewußten Ebene der kommunikativen Organisation des Unterrichtsdiskurses (Zuteilung des Rederechts, Bewertung der Schülerbeiträge, Disziplinierungs- und Steuerungssignale etc.) - wenn nicht gelöst, so doch vielleicht besser erklärt und in seinen Auswirkungen genauer reflektiert werden.

Die zweite methodische Alternative in der Wahl des Untersuchungsausschnittes haben Konrad Ehlich und Jochen Rehbein (1977: 36-114) in ihrem Forschungsprojekt zur Kommunikation in der Schule ("KidS") gewählt, indem sie ganze 25 Sekunden der Video-Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde in Form einer Partitur transkribieren und das Verhältnis der akustischen (verbalen und para-verbalen) und visuellen (non-verbalen) Daten phänomenologisch so genau wie möglich zu beschreiben versuchen. Dabei zeigt sich, wie viele Informationen bei dem bloßen Tonband-Protokoll verloren gehen. Auf

dem Boden ihres wissenssoziologischen Ansatzes demonstrieren sie das feine Ineinandergreifen von institutionstypischen Handlungssequenzen und ihren Interpretationen durch die jeweiligen Partner.

In dem hier herausgenommenen Segment eines typischen Handlungsmusters 'Aufgabenstellung-Lösungsversuch' belegt das Transkript nur das Zuhören der Lehrerin, als der Schüler (nach der Zuteilung des Rederechtes durch Kopfnicken etc.) seinen Lösungsvorschlag anbietet. Die Bildfolge zeigt jedoch zugleich die Änderung ihrer Blickrichtung vom Schüler zur Decke, während Kopfhaltung und Mundstellung unverändert bleiben. Damit signalisiert sie (unbewußt) dem Schüler das Nachlassen ihres unmittelbaren Interesses an seinem Lösungsversuch, noch während er ihn vorträgt. Sie läßt ihn erkennen, daß ihre positive Verstärkung ausbleibt, daß sie zögert, überlegt, bewertet und ihm die Ratifikation seines Angebotes vorenthält. Dies veranlaßt ihn zur Überprüfung seines Versuchs und zur Antizipation von dessen negativer Bewertung: er bricht den Versuch ab.

Die Autoren sehen in dem Verzicht auf die verbale Explikation der negativen Bewertung durch den Lehrer den Ausdruck eines institutionellen "Maximenkonfliktes' (ebd. 95 ff.): in ihrem 'Agentenwissen' hat die Lehrerin sowohl die Maxime, falsche Lösungen korrigieren zu müssen, als auch die, den Schüler nicht frustrieren zu sollen, gespeichert und sucht diesem Widerspruch nun dadurch zu entgehen, daß sie die negative Bewertung scheinbar nicht selbst vornimmt, sondern von dem Schüler selbst vollziehen läßt - was den Widerspruch freilich nicht löst, sondern den Verzicht auf das Befolgen der zweiten Maxime zugunsten der ersten nur kaschiert.

Umgekehrt läßt sich, aus der Perspektive des Schülers, dessen Verhalten ebenfalls als institutionstypische Handlungstaktik interpretieren (ebd. 103 ff.). Der Abbruch seines Lösungsversuchs folgt der gleichzeitigen Durchführung zweier

Handlungen: dem Angebot seiner Lösung und der Interpretation der non-verbalen Lehrersignale. Die Interpretation bewirkt das deutliche Nachlassen der Sicherheit des Schülers und seine sich ebenfalls non-verbal manifestierende Verlegenheit im Abbruch seiner Antwort: er lacht, faßt sich an den Kopf, richtet den Blick nach unten, sucht den Blickkontakt des Mitschülers. Diese kurze Sequenz interpretieren die Autoren als eine "Schülertaktik der Selbstdiskreditierung", die ihm die Aussicht auf Milderung der negativen Konsequenzen falscher Lösungsangebote zu eröffnen verspricht: indem er die negative Bewertung seines Versuchs vorwegnimmt und diesen zugleich als nicht ernst gemeint zurückzieht, signalisiert er eine Bewertungskompetenz, die die Folgen seines Fehlschlags mildert.

Freilich wird die hier unausgesprochen gebliebene negative Bewertung durch die Lehrerin nach ein oder zwei weiteren fehlgeschlagenen Lösungsversuchen anderer Schüler deutlich expliziter (Intonation, ungeduldige Geste), was nach Ehlich/Rehbein (ebd. 100 ff.) auf einen weiteren Maximenkonflikt schließen lasse: das Dilemma des Lehrers zwischen der didaktischen Intention, nach der der Schüler die Lösung selbständig finden soll, und dem vorgegebenen Unterrichtsplan, der für zu viele Lösungsversuche zeitlich keinen Raum läßt. In dem vorgestellten Ausschnitt sucht die Lehrerin diesem Dilemma handlungstaktisch dadurch zu entgehen, daß sie in der Wiederholung der Aufgabenstellung ein Stichwort unterbringt, das die gewünschte Lösung darstellt. Damit löst sie den Widerspruch indes keineswegs, sondern ändert die Aufgabenstellung zur Pseudo-Aufgabe des Stichwort-Suchens.

Schon diese wenigen Beispiele machen deutlich, daß das non-verbale Verhalten im Unterricht wichtige Funktionen der Regulierung, Disziplinierung, Evaluierung, Strukturierung übernimmt, die dem Lehrer, der sich nur auf die Vermittlung des Stoffes im 'offiziellen' Unterrichtsdiskurs über den verbalen Code konzentriert, oft gar nicht bewußt sind und

für die ihm die pädagogische Ausbildung bislang auch noch zu wenig den Blick schärft (vgl. jedoch Heinemann 1976 zu Trainingsprogrammen non-verbalen Verhaltens). Denn diese tendiert in ihrer Betonung der didaktischen Planbarkeit und methodischen Durchführung des Unterrichtsgespräches zur Vernachlässigung der sich durch die kommunikativen Bedingungen selbst ergebenden Probleme, die keineswegs immer als Fehler des pädagogischen Handelns interpretiert werden müssen, aber viel von dessen Alltag ausmachen.

5.2.2 Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht

Zu dem 'Alltag' der Kommunikation im Unterricht gehört auch die in den idealisierenden Didaktiken meist nicht vorkommende 'Nebenkommunikation', die ebenfalls typische Züge institutionell bedingter Handlungsmuster aufweist. Unter dem Stichwort des 'verschwiegenen Handelns' hat Heinze (1976) von phänomenologischer Position aus solche Formen des abgeschirmten Engagements, der Selbstbeschäftigung, der geistigen Abwesenheit, der leisen Gespräche mit dem Nachbarn etc. thematisiert. Die schwer zu lösenden empirisch-methodischen Probleme versucht Heinze (ebd. 132 ff.) durch den Einbezug von Selbstinterpretationen der Schüler zu umgehen, die mit Hilfe bestimmter Handlungstaktiken den Zwangscharakter der institutionell formierten Kommunikation zu unterlaufen suchen.

Den methodischen Schwierigkeiten der Datenerhebung hat neuerdings eine Braunschweiger Arbeitsgruppe aus Linguisten und Pädagogen besondere Aufmerksamkeit gewidmet (Baurmann/Cherubim/Rehbock eds. 1981). Sie plädieren dafür, neben der lehrziel-orientierten Hauptkommunikation, auf die sich Lernplanung, Lernorganisation, Lernkontrolle bezieht, auch die nicht-lehrzielorientierte Nebenkommunikation einzubeziehen, wenn die kommunikativen Bedingungen der von Mollenhauer beschriebenen "pädagogischen Paradoxie" (strukturelle Asymmetrie pädagogischer Dialoge versus ideeller Symmetrie insti-

tutionsentlasteter Verständigung) genauer erkannt werden können sollen (vgl. Baurmann 1981: 14 ff.). Die weitgehende Beschränkung der bisherigen empirischen Unterrichtsforschung (zur Übersicht vgl. Neumann/Stiehl 1976, Merkens/Seiler 1978) auf das institutionalisierte Lehrer/Schüler-Gespräch blendet einen wichtigen Handlungs- und Erfahrungsbereich der in der Institution Schule Interagierenden aus, der eben nicht nur die aus der Perspektive der Institution zugelassenen Formen der Interaktion umfaßt, sondern auch "zahlreiche nicht-erwünschte oder nicht-beachtete Formen wie: Zwischenrufe, Kommentare, Gespräche, Austausch von Blicken, Gesten, schriftlichen Mitteilungen von Schülern untereinander, expressive Äußerungen einzelner Schüler in verbaler und nonverbaler Form während des Unterrichts, Interaktionen verschiedener Art vor und nach dem Unterricht, in den Pausen, auf dem Schulweg, bei Klassenfahrten usw." (Arbeitsgruppe Braunschweig 1983: 103).

Der Hauptgewinn ihrer Untersuchung liegt in der Erhebung und Präsentation des Materials, dessen Daten neben Video- und Tonbandaufzeichnungen von Unterrichtskommunikation und Pausengesprächen und deren Verschriftlichung auch Fragebögen, Graffiti und während des Unterrichts ausgetauschte Zettel ('Schülerbriefchen') umfassen[3]. Zur genaueren Beschreibung dieses Materials hat die Forschergruppe ein Kategorienraster von sechs Dimensionspaaren entwickelt (1983: 109 ff.; vgl. Rehbock 1981: 54 ff.), das die kommunikative Beteiligung der Schüler, Modus und Medium ihrer Handlungen, ihre Themen und Partner, den zeitlichen oder thematischen Bezug zur Hauptkommunikation, die Bewertung des Handelns durch die Schüler bzw. durch den Lehrer zu klassifizieren erlaubt.

Von weiteren Kontrolluntersuchungen auf einer hinreichend gesicherten und im Umfang ausgeweiteten Materialbasis versprechen sich die Autoren den möglichen Aufweis einer Anzahl relativ konstanter Merkmalsverbindungen, die als Typen

nebenkommunikativer Einzelhandlungen interpretiert werden könnten. Sie ließen sich dann z. B. nach der Art der Beteiligung an der Nebenkommunikation unterscheiden (agierend/perzipierend), nach dem Medium (aktional/lingual-vokal/gestisch, schriftlich/mündlich etc.), nach der Art der Handlung (initiativ/reaktiv, autoritativ/konsultativ, argumentativ/konstativ, ernsthaft/scherzhaft, freundlich/feindlich etc.), nach dem Thema der Handlung (institutionsbezogen, unterrichtsbezogen, kommunikationsbezogen etc.), nach der Zahl der Partner (Selbst-Engagement, Nachbar, Lehrer, Kleingruppe, Klasse) und dem Partnerbezug der Handlung (diffus, einseitig, wechselseitig), nach dem zeitlichen Verhältnis der Handlungen zur Hauptkommunikation (versetzt, gleichzeitig zum verbalen oder nichtverbalen Handeln des Lehrers oder eines anderen Schülers) und ihrem thematischen Bezug zur Hauptkommunikation (zentral, peripher, tangential, assoziativ, ohne Bezug), schließlich nach dem Grad ihrer Offenheit (versteckt, halb versteckt, offen, provokativ offen) und ihrer Bewertung durch den Lehrer (der sie ignoriert oder duldet, aufnimmt oder sanktioniert usw.).

Ein solches Klassifikationsschema ist naturgemäß abstrakt und notwendig unvollständig, viele Merkmale haben einen ganz unterschiedlichen (qualitativen, quantitativen) Status, abhängige und unabhängige Variablen sind bunt gemischt, die Zuordnungen werden je nach Kontext unterschiedlich zu bewerten sein. Aber es liefert auch Sehkategorien zur sensibleren Beobachtung all dessen, was außerhalb des offiziellen Lehrer/Schüler-Gespräches kommunikativ auch noch im Unterricht geschieht. Über die Motive und Intentionen können Schülerbefragungen manchen Aufschluß geben, auch wenn sie sich kaum in ein "System von 16 NK-Typen" pressen lassen werden, wie die Autoren (1983: 112 f.) unter dem Eindruck ihrer Fragebogen-Auswertung vielleicht etwas voreilig (und theoretisch-methodisch eher unbekümmert) annehmen.

5.2.3 Sprache und Gespräche im Unterricht

Sprache im Unterrichtsdiskurs steht bislang im Mittelpunkt des Interesses der Sprach- und Erziehungswissenschaft, soweit sie sich schwerpunktmäßig mit der Kommunikation in der Institution Schule beschäftigt. Ein kurzer Abschnitt wie dieser kann natürlich nicht einen Eindruck von der Vielfalt der Forschungsansätze und -ergebnisse in diesem Sektor Angewandter Linguistik und Pädagogik bieten, wenn die oberflächliche Unverbindlichkeit bloßer Namensnennungen vermieden werden soll. Ältere pädagogische Beobachtungen zum Gespräch zwischen Lehrer und Zögling (vgl. Kap. 1) können daher hier ebensowenig Berücksichtigung finden wie die didaktischen Versuche zur Anwendung kybernetisch-informationstheoretischer Modelle auf den Unterricht (vgl. v. Cube 1965, Weltner 1970, Schröder 1975), symbolinteraktionistische Ansätze so wenig wie soziometrische (Mollenhauer 1972; Dollase 1973), medientheoretische so wenig wie kommunikationsdidaktische (Baacke 1973; Schaller 1976, Schäfer 1977), konflikttheoretische so wenig wie sozialpsychologische oder gruppendynamische (Mertens 1974, Hurrelmann 1975; Tausch/Tausch [8]1977, Ulich 1971, id. 1976) - um nur einige in Stichworten zu nennen[4].

Statt dessen seien im folgenden exemplarisch einige methodische Ansätze vorgestellt, die für die weitere Forschung besondere Wirkung entfalteten; danach werden in problemsystematischem Zugriff einige der wichtigsten neueren Fragestellungen nachgezeichnet, denen sich die heutige dialoglinguistisch und ethnographisch instrumentierte Unterrichtsforschung widmet.

Die zu Beginn der 70er Jahre im Anschluß an die instruktionspsychologische Interaktionsanalyse (Bales, Taylor) von N.A. Flanders (1970) vorgelegte Beschreibung der Unterrichtssprache als wechselseitiger Beeinflussung von Lehrer und Schülern ist in der Pädagogik besonders breit rezipiert und

erprobt worden (vgl. Hanke et al. 1973). Die Vielfalt möglicher Handlungen im Unterricht wird in diesem Verfahren im wesentlichen auf zwei Typen reduziert: Initiation und Reaktion. In bezug auf die Handlungen des Lehrers werden diese beiden Typen noch (neunfach) differenziert: er kann (reagierend) auf Gefühle der Schüler eingehen, sie loben oder ermutigen, ihre Gedanken akzeptieren und aufnehmen; er kann (initiierend) Kenntnisse vermitteln, Anweisungen geben, Kritik üben; sehr oft aber wird er Fragen stellen (die Antworten der Schüler initiieren sollen, oft aber auch als Reaktionen auf diese Antworten aufgefaßt werden können). Dem Schüler wird nur die Wahl zwischen zwei Handlungstypen zugestanden: Antwort oder Impuls. Der Rest ist Schweigen oder Unruhe oder Sonstiges - die Sammelkategorie 0 für alle "classroom events", die nicht den Typen 1 - 9 zuzuordnen sind.

Der Unterrichtsablauf wird in Zeiteinheiten von einheitlicher Dauer (3 sec) segmentiert und das 'Ereignis' innerhalb dieses Segments einer der zehn Kategorien zugeordnet. Diese Zuordnungen werden in eine Matrix eingetragen, wobei jedes Ereignis zugleich als Vorereignis des folgenden Ereignisses figuriert. Durch diese doppelte Zählweise läßt sich mit Hilfe mathematischer Verfahren (Markovketten) die Wahrscheinlichkeit ausrechnen, in der die Ereignisse miteinander stochastisch verkettet sind[5]. Die Frage ist, ob die damit zu erstellenden umfangreichen Matrizen ein Bild dessen wiedergeben, was im Unterricht passiert, oder nur messen, was in die Statistik paßt. Viele interpretative Zwischenschritte des Verfahrens werden nicht problematisiert: Stimmen Zeitsegmente und Ereignisse immer überein? Lassen sich alle Ereignisse eindeutig unter eine der vorgegebenen Kategorien subsumieren? Kann das gesamte non-verbale Geschehen einfach ausgeklammert oder als in den verbalen Ereignissen aufgehoben angesehen werden? Werden die beiden Schülerkategorien all ihren Aktivitäten gerecht? Ist der Beobachter nicht überfordert, alle drei Sekunden den von ihm wahrgenommenen kon-

tinuierlichen Interaktionsprozeß zu klassifizieren, mit der vorherigen Zuordnung zu kombinieren und in den Matrizen als stochastische Verkettung zu kodieren? Ist das Kategorienraster überhaupt reichhaltig genug, die komplexe Wirklichkeit des Geschehens vollständig zu erfassen? Führt es zu neuer Erkenntnis über die Struktur der institutionstypischen Kommunikation im Unterricht? Bietet die Methode Anhaltspunkte zu ihrer fruchtbaren Verwendung in der Lehrerbildung mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtspraxis? Solche und ähnliche Fragen sind in der Erziehungswissenschaft zu Recht gestellt und überwiegend negativ beantwortet worden. Die breite Resonanz, die das Verfahren gleichwohl erfahren hat, erklärt sich vielleicht nicht zuletzt aus dem Respekt vieler Pädagogen vor einer vermeintlich naturwissenschaftlich exakten Methodologie, die sich jedoch in Wahrheit ihren Gegenstand nach ihren Bedürfnissen zurechtschneidet, statt ihn zum Maßstab der Entscheidung über die Wahl der ihm gemäßen Analyseprozedur zu erheben.

Demgegenüber erheben Bellack und seine Mitarbeiter Kliebard, Hyman und Smith (1974) in ihrem in der Unterrichtsforschung ebenfalls sehr populär gewordenen Ansatz den Anspruch, die Funktionen und Bedeutungen der sprachlichen Handlungen im Unterrichtsgespräch zu beschreiben, indem sie versuchen, in vager Anlehnung an Wittgensteins Sprachspiel-Theorie, "die verschiedenen Typen sprachlicher Züge von Lehrern und Schülern während des Unterrichtsspiels und die den Spielzügen zugrundeliegenden Regeln zu identifizieren" (Bellack et al. 1974: 13). Ausgehend von der im institutionstypischen Kommunikationsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler sich sprachlich manifestierenden Rollenkomplementarität fragen sie nach der wechselseitigen Verklammerung von Spielzügen und deren Bedeutung.

Die Spielzüge oder "pedagogical moves", die nicht etwa mit Sätzen oder Sprechakten identisch sind, werden in vier Typen der Strukturierung, Aufforderung, Reaktion und Fortfüh-

rung untergliedert ("structuring", "soliciting", "responding", "reacting"); ihre Bedeutungen werden in ebenfalls vier Gruppen danach unterschieden, ob sie Sachverhalte des Unterrichtsthemas betreffen ("substantive meaning"), ob sie zur sachbezogenen Definition, Interpretation, Erklärung, Rechtfertigung etc. dienen ("substantive-logical meaning"), ob sie unterrichtsorganisatorische Aufgaben betreffen ("instructional meaning") oder sich auf didaktische Schritte beziehen ("instructional-logical meaning"). Mit Hilfe dieser Kategorien (vgl. ebd. 28 ff.) wird jede Zeile des Unterrichtsprotokolls mit einer Kodierungsleiste versehen, die den Sprecher, den Typ seines pädagogischen Zuges, das Thema seiner Äußerung und deren sachlogischen Status sowie die dafür benötigten Zeilen, den unterrichtsorganisatorischen Stellenwert, die didaktische Funktion sowie deren Länge im Protokoll identifizieren können soll.

Auch dieses Verfahren wirft freilich Probleme auf, die sich aus den theoretischen Prämissen und dem kategorialen Instrumentarium ergeben. Der sprachtheoretische Ausgangspunkt von dem Wittgensteinschen Sprachspiel-Konzept und die Durchführung der Untersuchung bleiben praktisch unverbunden; fast scheint es, als solle der Mangel theoretischer Grundlegung durch ein anspruchsvolles Etikett kaschiert werden. Das eher deskriptive Interesse der Forschergruppe bedürfte einer solchen Rechtfertigung eigentlich nicht, wenn der Aufwand der analytischen Kategorisierung und die damit gewonnenen Erkenntnisse über die sprachliche Struktur pädagogischer Prozesse in einem fruchtbaren Verhältnis zueinander stünden. Aber wenn am Ende der statistischen Auswertung des umfangreichen Corpus als Ergebnis vor allem die Häufigkeit bestimmter "teaching cycles" etwa des Typs "SOL-RES-REA" (Aufforderung-Reaktion-Fortführung) steht, so fühlt man sich doch an die schon länger verbreitete Erkenntnis erinnert, daß auf die Frage des Lehrers häufig eine Antwort des Schülers folgt und der Lehrer danach fortfährt. Über die innere sprachliche Struktur der dabei ineinandergreifen-

den Handlungen erfährt man ebensowenig wie über die Konstitution institutionstypischer Handlungsmuster oder Kommunikationsschemata.

Problematischer noch erscheint freilich, was zuvor an Kodierungen und Variablen in die statistische Berechnung eingeht: z. B. scheint mir der Unterschied zwischen einer 'sachlogischen' Definition, Feststellung oder Erklärung und einer 'unterrichtslogischen' Definition, Feststellung oder Erklärung weder linguistisch noch lernpsychologisch oder didaktisch präzis definierbar; auch ihre Abgrenzung zu den 'pädagogischen Zügen' leuchtet aus dem sprachlichen Material des Corpus keineswegs immer ein; und die formale Kodierung der Unterrichtsthemen erscheint oft eher willkürlich (oder intuitiv) als zwingend, weil keine (semantisch oder propositional definierten) Kriterien für eine thematische Organisation des Unterrichtsdiskurses angegeben sind; wie es sich mit der Erschließbarkeit nicht-sprachlicher Ursachen für sprachliche Oberflächenphänomene aus dem Protokoll verhält, ist so wenig geklärt wie die Anwendbarkeit des Verfahrens auf andere Unterrichtsformen als dem durch Frage/Antwort-Sequenzen charakterisierten Frontalunterricht oder seine Operationalisierbarkeit für die praktische Umsetzung in der Lehrerbildung[6].

Neben einigen pädagogischen Arbeiten zur "Theorie der Unterrichtssprache" (Priesemann 1971), zur "Sprache des Lehrers" (Spanhel 1971) und zum Verhältnis von "Schülersprache und Lernprozess[en]" (Spanhel ed. 1973) oder zu den sprachlichen Bedingungen eines "schülerzentrierten Unterrichts" (Wagner ed. 1976) ist in Deutschland in den letzten Jahren vor allem der diskursanalytische oder dialoglinguistische Ansatz von J. McH. Sinclair und R. M. Coulthard (1975/1977) in breitem Umfang diskutiert worden. Das ihrem Ansatz zugrundeliegende Interesse ist weniger ein pädagogisches als ein linguistisches in der sprachwissenschaftlichen Tradition der Londoner Schule (Firth, Halliday), denn sie nehmen

den Unterrichtsdiskurs nur als einfach strukturiertes Beispiel zur Demonstration der Anwendung gesprächsanalytischer Verfahren auf institutionell geprägte Kommunikations- und Interaktionsformen. Sie orientieren sich dabei in erster Linie an dem von M.A.K. Halliday entwickelten Begriffsapparat zur Beschreibung gesprochener Sprache. Sie ergänzen die Kategorien der grammatischen Beschreibungsebenen (morpheme, word, group, clause, sentence) um die der institutionell vorgegebenen Handlungsorganisation (topic, period, course), zwischen denen die eigentlichen Diskurs-Ebenen vermitteln: act, move, change, transaction, lesson. Diese Diskursebenen sind in 'ranks' hierarchisch geordnet, die sich wieder untergliedern lassen. Die Diskursebene der funktional definierten 'acts' entspricht der grammatischen Ebene der formal abgegrenzten 'clauses' (Teilsätze), d. h. die Sprechakte werden materialiter in (Teil-)Sätzen formal realisiert, aus denen die Kategorie der 'acts' erschlossen wird, soweit sie nicht aus den höheren Stufen der Funktionen abgeleitet ist. Mit anderen Worten werden Strukturelemente einer höheren Beschreibungsebene durch Einheiten der nächst niedrigeren Ebene bestimmt, die niedrigste Ebene der Sprechakte aber nicht ohne Bestimmungselemente höherer Ebenen.

Hier setzt die Kritik von Ehlich/Rehbein (1976: 61) an, die dieser Form der Definition wichtiger Basiskategorien Zirkularität bescheinigen. So werde etwa der Lehrer-Sprechakt der 'Hervorlockung' einer Schüler-Antwort ('elicitation') durch die Funktion definiert, einen sprachlichen 'response' zu erzielen; die Funktion des Sprechaktes der Antwort sei umgekehrt die der 'elicitation' gemäßen Reaktion im sprachlichen 'response'. Durch die Konzentration auf das sprachliche Material, aus dem die Kategorien abgeleitet seien, bleibe in diesem bislang linguistisch elaboriertesten Ansatz überdies die Frage nach pädagogischen und institutionellen Bedingungen des sprachlichen Handelns im Unterricht weitgehend ausgeblendet (ebd. 62).

Ähnlich argumentiert auch Butzkamm (1983: 315-325) in seiner Kritik der Unterrichtsanalyse von Sinclair/Coulthard, deren Brauchbarkeit für den Pädagogen in der deutschen Übersetzung und Bearbeitung durch H.-J. Krumm immerhin gewonnen habe. Aber auch für Linguisten ist eher verwirrend, daß die Diskursakte 'Anweisen', 'Auslösen', 'Informieren' zwar sprachlich durch 'Befehle', 'Fragen' und 'Feststellungen' realisiert seien, diese jedoch nicht den grammatischen Formklassen Imperativ, Interrogativ und Declarativ entsprächen, sondern Kategorien der 'Situation' als einer zwischen Grammatik und Diskurs angesiedelten Vermittlungsinstanz seien. Da aber situative Kategorien und linguistische Formklassen aufgrund der Polyfunktionalität von Äußerungen nicht immer eindeutig einander zugeordnet werden können, entscheidet dann doch wieder die Interpretation der pragmatischen Umstände einer Handlung darüber, ob etwa ein Fragesatz als Frage oder als etwas anderes zu verstehen ist. Zuweilen werde die sachlich nicht einzulösende Eindeutigkeit auch nur suggeriert durch die linguistische Terminologie, die das grammatische Prinzip geschlossener Funktionsklassen (wie z. B. das Genus-, Numerus- oder Kasussystem) auf die grundsätzlich offenen Felder lexikalisch-semantischer Bereiche auszuweiten strebe. Von einer "Regelgrammatik des Diskurses" könne so lange keine Rede sein, wie die Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens in das Prokrustesbett des Regelwerks gezwungen werde, während alles, was sich diesem 'rein' linguistischen Regelwerk nicht füge, unter der mehr oder weniger vage bleibenden Sammelkategorie der 'Situation' abgelegt werde: "Auf der Ebene des Diskurses [...] herrschen nicht mehr die arbiträren Regelungen der Sprache, sondern maßgeblich sind die Strategien, die die Gesprächsteilnehmer für ihre Ziele und Zwecke einsetzen. Sie sind nicht mehr mit [ausschließlich] linguistischen Mitteln und Methoden erfaßbar, sondern hier müssen die Einzelwissenschaften aus ihren spezifischen Fragestellungen heraus spezifische [Beschreibungsinstrumente] entwickeln" (Butzkamm 1983: 324).

Erste Schritte in dieser Richtung, linguistische und pädagogische, grammatisch-strukturelle und kommunikativ-pragmatische Beobachtungen miteinander zu verbinden, werden zur Zeit von verschiedenen Ausgangspunkten aus unternommen. Im Zusammenhang mit konversationsanalytischen Untersuchungen der Interaktion im Unterricht stehen zum Beispiel Vorschläge zur Systematik der Redebeitragsverteilung im Gespräch zwischen Lehrer und Schüler, die ja aufgrund ihrer institutionellen Positionen unterschiedliche Rechte und Pflichten in der dialogischen Organisation des Sprecherwechsels haben. A. Mchoul (1978) etwa modifiziert das bekannte Schema der Regeln des Sprecherwechsels in Alltagsgesprächen (Sachs/Schegloff/Jefferson 1974) aufgrund der institutionellen Bedingungen des schulischen Diskurses und profiliert insbesondere die triadische Handlungssequenz von Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrereinschätzung/-bewertung heraus. Die Unterschiede zum Alltagsgespräch sieht er vor allem (a) in den häufigeren Pausen, weil diese seltener durch die Versuche anderer Dialogpartner gefüllt werden, um das Rederecht zu beanspruchen (das Recht der Redebeitragsverteilung liegt beim Lehrer), (b) in den selteneren Überlappungen von Redebeiträgen, weil die Schüler kein Recht auf Selbstwahl als Sprecher haben und also nicht mehrere Schüler zugleich das Rederecht zu erlangen suchen, und (c) in der damit zusammenhängenden asymmetrischen Beschränkung der Menge der potentiellen nächsten Sprecher, weil nach einem Schülerbeitrag das Rederecht zunächst immer an den Lehrer zurückgeht.

H. Mazeland (1983) kritisiert an diesem Vorschlag prinzipiell die Zugrundelegung vermeintlich 'herrschaftsfrei-symmetrischer' Alltagsgespräche als eines normativen Bezugspols, zu dem der schulische Diskurs dann in terminis der Abweichung beschrieben werde (1983: 100). Aber auch im Detail sieht er die faktischen Möglichkeiten der Selbstauswahl von Schülern als nächste Sprecher und auch der Initiierung und Programmierung dieses Musters durch den Lehrer nicht hinreichend berücksichtigt. Neben der Möglichkeit, einem Schü-

ler durch direkte Anrede oder Nennung seines Namens den nächsten 'turn' (Redebeitrag) zuzuteilen, verfüge der Lehrer auch über die Technik, im Dialog eine Stelle der programmierten Selbstauswahl für die Schüler einzuflechten. Deren Pflicht ist es nach den Regeln der Institution, als potentielle Sprecher stets zur Verfügung zu sein, wie es die Pflicht des Lehrers ist, ihre Aufmerksamkeit und Teilnahme am Hauptdiskurs zu garantieren. Dazu kann er übrigens entgegen der institutionstypischen Maxime, ständig reden zu sollen, solange er nicht das Rederecht an einen Schüler abgegeben hat, auch die Technik des (vorübergehenden) Schweigens als impliziter Form der Ermahnung einsetzen (ebd. 97 ff.).

Gegenüber solchen phänomenologisch orientierten Beobachtungen von Mikroeinheiten des faktischen Unterrichtsgesprächs, etwa im Hinblick auf die Organisation des Sprecherwechsels, sind Ansätze zur Analyse von Unterrichtsplänen (Ramge 1983), pragmatischen Schemata der Unterrichtskommunikation (Herrlitz 1983), Formen unterrichtlicher Argumentation (Switalla 1977), Handlungsstrategien der Unterrichtssteuerung (Martens 1977) und ähnliche Untersuchungen stärker an einer Globalanalyse des Unterrichtsgeschehens (Schorb 1983) unter Einbeziehung auch makrostruktureller Einheiten des Diskursprozesses interessiert.

So fordert etwa Ramge (1983: 159) programmatisch eine "Verbindung pädagogisch-unterrichtstheoretischer und gesprächsanalytischer Kategorien", die zur Vermeidung eines linguistischen Reduktionismus beitragen soll, der konstituierende Faktoren der Situation 'Unterricht' auszublenden tendiert. In Anlehnung an die zwischen Sprecherwechsel bzw. Redebeitrag und Unterrichtsstunde ('lesson') angesiedelte Kategorie der 'transactions' bei Sinclair/Coulthard (die dort nicht weiter ausgeführt wird - s. o.) interessiert sich Ramge für das Verhältnis von 'Unterrichtsplanung' (im pädagogisch-didaktischen Sinne der Stundenvorbereitung) und der tatsäch-

lichen Folge von 'Unterrichtsplänen' im handlungspragmatischen Sinne größerer formaler Einheiten der Gesprächsorganisation, in denen sich institutionstypisch unterrichtsspezifische Handlungszusammenhänge konstituieren. Er richtet dabei sein Augenmerk insbesondere auf die sprachlichen Realisationsformen pädagogischer Handlungsanweisungen (wie Hinführen, Lesen, Klären, Erarbeiten, Diskutieren, Zusammenfassen u. ä.) in durch sie geprägten Phasen des Gesprächsprozesses im Unterricht, deren Grenzen sich wiederum in seinem Corpus als durch bestimmte sprachliche Indikatoren in Gestalt von Phasen-Überleitungen markiert nachweisen lassen. Dem widerspricht keineswegs die alltagspraktische Erfahrung eines jeden, der selbst unterrichtet, daß solche Phasen auch durch Einschübe und Ablenkungen, Unterbrechungen und Vorwegnahmen oder Nachträge vielfältig gestaffelt sein können, oder daß keineswegs immer Konsens zwischen Lehrer und Schüler über den möglichen Abschluß einer Phase (etwa weil das pädagogisch-didaktische Handlungsziel als erreicht interpretiert wird) herrschen muß.

In solchen (latenten oder offenen) Konfliktsituationen kann sich nach der Auffassung von Herrlitz (1983: 186-202) der von ihm diagnostizierte Widerspruch zwischen der pädagogischen Funktion der Schule und den durch sie institutionell eingeschränkten Bedingungen der Kommunikation in ihr offenbaren. Aus der Kritik an der kommunikationswissenschaftlich nicht hinlänglich reflektierten Identifikation curricularer Zielsetzungen mit dem im schulischen Interaktionsprozeß Möglichen folgert Herrlitz seine Forderung nach genauerer Untersuchung einerseits der sprachlichen 'Verkleidung' curricularer Geltungsansprüche, die als im Unterricht einzulösende unterstellt werden, und andererseits der Interpretationsleistungen der Schüler, in denen sich eine Situation für sie als Lernsituation konstituiert. Das Lehrziel werde vielfach vereinfachend mit dem Lernziel gleichgesetzt (und entsprechend in Lehrplänen, Lehrerinstruktionen, Unterrichtsmaterialien usw. festgeschrieben), ohne die Bedingun-

gen und Strukturen der dabei erforderlichen Zwischeninstanz der symbolischen Vermittlung genügend zu kennen. Diese Kenntnis aber sei mittelbar bedeutsam für die Fundierung pädagogischen Handelns, weil erst dann Lernsituationen in einem nicht behavioristisch verkürzten Sinne antizipiert und die restriktiven Bedingungen schulischer Rituale bewußt gemacht und konstruktiv verändert werden könnten.

In kritischer Auseinandersetzung mit der langen Tradition der Untersuchung schulischer Interaktion in der pädagogischen Psychologie (z. B. zur 'Lehrerfrage') plädiert Herrlitz daher für die linguistische Untersuchung jener 'pragmatischen Schemata', die Lehrer als Impulse für Verhaltensänderungen (im Sinne routinisierter 'falsch-raus/richtig-rein'-Mechanismen) benutzen, um institutionelle Konventionen "für das wesentlich nicht Konventionalisierbare" (nämlich der die Lernsituationen erst konstituierenden Einstellungen und Handlungen der reagierenden Subjekte) durchzusetzen. Mittels solcher sprachlichen Muster genügt der Lehrer seiner Bewertungspflicht, legt er eher ergebnisorientiert als prozeßorientiert die Relevanzperspektive fest, sanktioniert er nicht gewünschte Reaktionen auf seine 'Hervorlockungsstrategien', definiert er also 'Lernen' schematisch als Verhaltensänderung und nicht funktional als Qualifikation im Sinne einer aus argumentierendem Verständigungshandeln erwachsenen Modifikation des Wissensbestandes.

Um die Rekonstruktion unterrichtlicher Argumentation geht es auch Switalla (1977: 158-223) in seiner empirischen Studie zur "Verständigungskritik im Unterricht". Neben methodologischen Problemen hermeneutisch-rekonstruktiver Sprachanalyse erörtert er am Beispiel exemplarischer Sequenzen aus der Video-Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde, in der sich die Schüler eines 4. Schuljahres der Primarstufe einer Aachener Schule mit den Lehrern über die Praxis ihrer Kommunikation verständigen, detailliert die Frage, ob Schulkinder dieser Jahrgangsstufe bereits über Kategorien und

Maßstäbe der Verständigungskritik verfügten und ob sie auch fähig seien, diese in argumentierender Rede gegenüber dem Lehrer explizit zu machen (ebd. 163).

Tatsächlich vermag Switalla plausibel zu machen, daß die Kinder (in ihrer Rationalität) die Weise ihrer Kommunikation im Unterricht erkennen und metakommunikativ bewerten können. Aus der Erörterung ihrer eigenen strukturellen Organisation des Unterrichtsgesprächs (Sprecherwechsel, Redeübergabe) gelangen sie zu Absprachen über einen vereinbarten Zeichengebrauch ("Wortmeldung") im Dienste verbesserter Verständigungspraxis und intensiverer Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen (ebd. 197). Natürlich schließt dies manchen Umweg ein, und inwieweit der in den Protokollen manifestierte 'Streit' als "Modus der Verständigung und Verständigungskritik" (ebd. 214) den Kontrahenten wirklich bewußt ist, bleibe hier dahingestellt. Insgesamt darf die sorgfältige Interpretation des Materials gewiß nicht zu der (Über)Interpretation der metakommunikativen Diskursfähigkeiten der Schüler dieser Jahrgangsstufe verleiten, sie verfügten im Prinzip über die gleichen argumentativen Strategien wie etwa Hochschüler in einer Seminardiskussion. Einige markante Unterschiede des Unterrichtsgespräches auf der Stufe der Grundschule einerseits und der Hochschule andererseits seien daher abschließend wenigstens skizzenhaft aus einschlägigen Untersuchungen herausgefiltert.

5.3 Grundschulkommunikation - Hochschulkommunikation

5.3.1 Der Einstieg in die Institution: Primarstufe

In der Didaktik der Primarstufe hat das Unterrichtsgespräch als Vehikel von Lernprozessen seit jeher schon deshalb einen zentralen Stellenwert, weil hier zunächst der Übergang von vorschulisch-alltagsweltlichen zu institutionell-präformierten Formen der Kommunikation bewältigt werden muß; diesen Übergang lerne das Kind am besten im Dialog mit dem Lehrer:

"Gerade beim Grundschulkind geht es darum, den Bestand an sprecherischer Variationsfähigkeit aufzudecken und zu festigen" (Geißner/Geißner 1974: 178). Vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse (vgl. Kap. 2) muß hier eine Rollenflexibilität gefördert werden, die sich nicht zuletzt auch in der Sprache ausweist, etwa wenn von der Ebene des unmittelbar konkreten Erlebniswissens auf wiederkehrende Situationstypen verallgemeinert wird[7].

Die damit verbundenen Strategien des Lehrers zur Lenkung solcher Lernprozesse im Primarstufenunterricht sind der Ausgangspunkt des Interesses von K. Martens (1977: 224-268), die bestimmte institutionstypische Sprechhandlungsmuster zur didaktischen "Instrumentalisierung freiwilliger Kommunikation" untersucht. Gestützt auf die Analyse empirisch erhobenen Materials, richtet sich ihre Kritik vor allem gegen solche sprachlichen Strategien des Lehrers, die (wie sog. 'Vorgabebehauptungen') eher auf das Herausfinden seiner Intentionen nach dem 'trial-and-error'-Verfahren zielen als auf den Gegenstand des Unterrichtsgespräches selbst. Die didaktisch geforderte Abstraktion von konkreten Einzelerlebnissen auf komplexere Handlungszusammenhänge werde durch den zu weitgehenden Rückgriff auf eigene Erfahrungen (in 'Erfahrungsberichten') des Lehrers zudem eher behindert als gefördert. Deshalb sollten kommunikative Muster wie die des 'Erlebnisberichtes' auch gegenüber den Schülern motiviert werden (statt über die Person des Lehrers) durch ihren inhaltlichen Bezug auf Lernziele, die den Schritt von einzelnen Erfahrungsmomenten auf übergreifende Handlungszusammenhänge innerhalb und außerhalb der Institution erleichtern. Erst so könne die außerschulische Erfahrung der Schüler inhaltlicher Gegenstand und Ausgangspunkt eines Unterrichts werden, in dem Strategien wie die des 'Erlebnisberichtes' nicht nur als Verbalisierung eines formalen Musters zur angemessenen Wissensdokumentation mißverstanden würden.

Wenn es weniger um die Kontrolle der Anpassung an konventionalisierte Kommunikationsroutinen der Institution geht als um die Einschätzung des dauerhaft verankerten Wissensbestandes und gesicherten Sprachstandes, der sich, entsprechend, weniger in routinisierten Ablaufschemata als in nicht vorstrukturierten Spontansituationen bewähren muß, dann kann die Einflechtung nicht vorhergesehener kommunikativer Aufgaben (etwa der Konfliktbewältigung; vgl. hierzu Rigol 1977) vielleicht interessantere Aufschlüsse über Rollenflexibilität und kommunikative Kompetenz der Schüler geben als manche der gängigen standardisierten Sprachstandstests.

Je früher jedoch solche Tests durchgeführt werden (etwa im Rahmen der Schuleingangstests), desto geringer dürften die institutionellen Einflüsse der Schule auf das Sprachverhalten der Schüler sein. Ein Vergleich solcher Tests mit Beobachtungen, die zu einem späteren Zeitpunkt angestellt werden, würde also Rückschlüsse auf den Einfluß der Institution auf das Sprachverhalten der Kinder zu ziehen erlauben. Aber schon von den Schulanfängern wird die Beherrschung bestimmter komplexer Sprechhandlungen erwartet, die in ihrer Häufung als für die Institution typische Interaktionsmuster gelten können - etwa den Unterschied zwischen 'echter Frage' und 'didaktischer Frage' zu erkennen oder eine 'dissoziierte Frage' als an potentiell jeden (und also auch an sich) gerichtet zu empfinden, eine 'Bitte' als 'Aufforderung' zu verstehen oder eine 'Erzählung' als 'Informationsvermittlung' zu akzeptieren. Die in den Lehrplänen global vorgesehene gesteuerte Entfaltung des Spracherwerbsprozesses trägt dem Sachverhalt der unterschiedlichen Ausprägung solcher schon vorausgesetzter kommunikativer Fähigkeiten in der Primarstufe nur ungenügend Rechnung. Genauere Kenntnisse über den Erwerb solcher Handlungsmuster im Vorschulalter und im Zusammenhang mit soziologischen Parametern sind die Voraussetzung für eine gezielte Förderung jener benachteiligten Schüler, deren Defizite auf diesem Gebiet später nur schwer auszugleichen sind und ja auch durch die in den 60er Jahren

erprobten kompensatorischen pattern-drill-Programme nicht zu beheben waren (vgl. Hennig/Tjarks 1983: 215-234).

Die soziolinguistischen Implikationen dieser pädagogischen Forschungsdesiderate liegen auf der Hand. Der etwas abrupte Abbruch der Untersuchungen schichtspezifischer Sozialisation in den 70er Jahren hat das Problem schichtspezifischer Selektion in der Schule ja keineswegs gelöst, und die berechtigte Kritik an der Code-Theorie Bernsteins oder an der kompensatorischen Erziehung darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß Ausleseprozeduren vom ersten Tag in der Grundschule an auf der Basis und im Rahmen von Kommunikationsprozessen nach wie vor Teil des schulischen Alltags und der Tätigkeit des Lehrers sind.

Nur müssen über die (in sich nicht unproblematischen[8]) Sprachstandsmessungen hinaus weitere Prämissen solcher Ausleseprozeduren überprüft werden, um sie den Lehrern bewußt zu machen. Der Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen, der sozialen Herkunft und den im Unterricht realisierten Handlungsmustern der Schüler (und der Lehrer!) kann nicht in krud korrelationistischer Weise erhellt werden. Dazu bedarf es eines ausgefeilten methodischen Instrumentariums, das empirisch-quantitative und deskriptiv-interpretative Verfahren verbindet.

Erste Schritte in dieser Richtung hat etwa eine Amsterdamer Forschergruppe unternommen (Kley et al. 1983), deren Analysen von institutionstypischen Handlungsmustern in der Grundschule subtile Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse in der Lehrer/Schüler-Kommunikation freilegt, die unabhängig von der (zuvor in verbaler und nicht-verbaler Dimension geprüften) Intelligenz der Schüler zu unterschiedlichen Leistungsbeurteilungen führen, die signifikant mit der Schichtzugehörigkeit der Schüler korrelieren. Dabei werden sowohl die Aufgaben (als Grundlage der Beurteilung) kommunikativ unterschiedlich strukturiert und verteilt als auch

ihre Lösungen verschieden kommentiert und bewertet. Die sich in solchen Handlungsmustern einschleifenden Etikettierungen verstärken unmerklich bestimmte Stereotypen der institutionellen Vorgaben und tragen zur Definition der sozialen Identitäten bei.

Auch wer der weitgehenden Schlußfolgerung der Beobachtungen der Autoren nicht zustimmen mag, daß der Lehrer seine soziale Auslese-Tätigkeit verdecke, indem er "institutionelle Handlungsanforderungen in verschiedenem Ausmaße und auf verschiedene Weise in Anspruch" nehme und so sein "'Nicht-akzeptieren-Wollen' von bestimmten Schülern [...] als institutionelles 'Nicht-Können'" erscheine (ebd. 491), wird einräumen müssen, daß solche (sprachlich und nicht-sprachlich manifestierten) Etikettierungen (und Stigmatisierungen) schon in der Primarstufe mit den Grund legen für die spätere Ausdifferenzierung kommunikativer Handlungspotentiale, die (neben den kognitiven Kapazitäten) mit darüber entscheiden, ob ein Schüler als für weitere sekundäre und tertiäre Ausbildungsstufen geeignet oder ungeeignet erscheint (vgl. auch Stubbs/Delamont 1976).

5.3.2 Seminardiskussion

Verglichen mit der weitgefächerten und detaillierten Erforschung der Kommunikation im Schulunterricht sind die bislang vorliegenden Ergebnisse zur Untersuchung von Hochschulkommunikation noch sehr bescheiden. Wenn man von den zahlreichen eher sozialpsychologisch orientierten Arbeiten (vorwiegend amerikanischer Provenienz) zur Interaktion in studentischen Kleingruppen einmal absieht, so liegen für den hier interessierenden Aspekt der institutionell definierten Kommunikation in akademischen Arbeitsgruppen kaum über das Stadium von Pilotstudien hinausgehende Forschungsresultate vor. Amerikanische Untersuchungen zur Wirksamkeit akademischer Lehre lassen sich nicht ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragen (vgl. Winteler 1978); pädagogische

Ansätze zur Beobachtung des Lehrverhaltens von Hochschullehrern (vgl. Müller-Wolf 1977) oder von Gruppenprozessen im Hochschulunterricht (vgl. Keil/Piontkowski 1973) sind sachlich eher psychologisch motiviert (Keil 1977) und methodisch meist traditionell soziometrisch-quantitativ instrumentiert. Kommunikationswissenschaftlich-soziolinguistische Untersuchungen dieses pädagogisch ebenso wichtigen wie problematischen Sektors unseres Ausbildungssystems existieren, soweit ich sehe, bislang kaum. Boueke et al. (1983: 138) erklären sich dieses überraschende Forschungsdefizit damit, "daß Forscher dazu neigen, eher fremde als eigene Kommunikationssituationen zu untersuchen".

Die Vertrautheit eines Forschers mit dem von ihm untersuchten Handlungsfeld kann jedoch im Bereich der Kommunikations- und Sozialwissenschaft durchaus auch als methodischer Vorteil gelten. Genau dies ist der Ausgangspunkt der Überlegungen in einer Berliner Projektgruppe um den Linguisten und Pädagogen Jürgen Zeck, die sich in ihrer Analyse des institutionellen Handlungsfeldes 'Hochschule' diesen Vorteil methodisch zu nutzen vorgenommen hat mit dem Ziel, "Verstehensbarrieren zu minimieren und die Trennung zwischen Forschungssubjekt und -objekt tendenziell aufzuheben" (Koerfer/Zeck 1983: 442).

Es liegt nahe, daß sich die Projektgruppe im Rahmen dieser Zielsetzung für Methoden der teilnehmenden Beobachtung unter Beteiligung der Interaktanten an der Interpretation der empirisch erhobenen Daten entschieden hat. Das Corpus besteht aus audio-visuellen Aufzeichnungen direkter Interaktion in Seminarsitzungen; zusätzliche Befragungen der Studenten geben ein Bild ihrer Ausbildungsvoraussetzungen. Gegenstand des Interesses ist die sprachliche Vermittlung von Inhalten und Beziehungen in Lernprozessen und die Funktion dieser Sprache im Interaktionsprozeß institutionell definierter Lerngruppen (Gosau/Koerfer/Zeck 1977: 209).

Die der Gegenstandsbestimmung innewohnende analytische Trennung von stofflichem Lernen und sozialem Lernen, von themenorientierter und personenorientierter Interaktion (Koerfer/Zeck 1983: 441 f.) ist natürlich auch aus anderen Zusammenhängen schon vertraut: es geht um die Wechselwirkung von Inhalts- und Beziehungsaspekten der Kommunikation (Watzlawick) in Situationen, die einerseits von der institutionell präformierten Rollenstruktur in der Konstellation der Teilnehmer und andererseits durch deren individuelle Voraussetzungen und Identitäten geprägt ist (vgl. auch Wellendorf 1975).

Am Beispiel der Einleitungsphase einer Seminardiskussion suchen die Autoren der Form dieser Wechselwirkung genauer nachzuspüren, indem sie das Transkript dieser Interaktionssequenz, das auch non-verbale Signale in einer Kommentarspalte mit dokumentiert, im Hinblick auf die Funktionen der jeweiligen Redebeiträge und deren thematisch-inhaltlichen Bezug bzw. Personen- oder Gruppenbezug interpretieren.

In der durch Mehrfachinterpretationen verschiedener Diskussionsteilnehmer erhärteten Verlaufsanalyse des Materials (Video-Aufzeichnung und Transkript) schält sich die Feingliederung typischer Interaktionsschemata zu Beginn einer Seminarsitzung heraus. Zum Zwecke der Themenfixierung kooperieren die Teilnehmer in ihren institutionell-sozialen Rollen (als Professor/Seminarleiter, Assistent/Tutor, Student) bzw. in ihren dialogstrukturell-kommunikativen Rollen (als Diskussionsleiter, Referenten, Rezipienten) in der Aushandlung des Themas und Strukturplanung der Sitzung: Nach einer informellen Vorlaufphase, in der die Teilnehmer sich zur gemeinsamen Sitzung zusammenfinden und noch unkoordinierte (Privat-)Gespräche beenden, werden in einer Sondierungsphase die speziellen technischen und organisatorischen Arbeitsvoraussetzungen der Sitzung geklärt; die eigentliche Eröffnungssequenz wird in der Regel mit einem 'prozeduralen Sprechakt' (vgl. Wunderlich 1976: 314 f.) des Seminar- und/

oder Diskussionsleiters eingeleitet, der die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf den institutionellen Zweck der Veranstaltung hin bündeln soll; die unmittelbar mögliche Überleitung zur Themenaushandlungsphase erklärt sich aus dem Routinewissen der Teilnehmer über die soziale und dialogstrukturelle Organisation solcher Diskussionen und der Kenntnis des zuvor fixierten generellen Themas des Seminars bzw. des durch Thesenpapiere vorbereiteten speziellen Themas der Sitzung, über dessen Gliederung und Behandlung in Teilthemen sich hier verständigt wird.

Die von den Autoren dabei in ihrem Material beobachteten Kommunikationskrisen, die sich dort häufig nach dem initiierenden Interaktionsschema (der Aufforderung des Diskussionsleiters, einen Vorschlag zur Festlegung des ersten Subthemas zu machen) in längeren Schweigephasen (statt der Vervollständigung des Schemas durch einen Vorschlag der Studenten) dokumentierten, können wohl so nicht verallgemeinert werden, da sie zum Teil auf einen besonderen (nondirektiven) Lehrstil und den Verzicht auf längere Einleitungsreferate zurückzuführen sein dürften. Der in dem nondirektiven Stil des Leiters durch den Gebrauch von Modalverben wie 'können' und 'sollen' in der zweiten Form des Konjunktivs und von Modalpartikeln wie 'vielleicht' suggerierte geringe Grad der Obligation (ebd. 466: "ja eh wir sollten uns vielleicht ganz zu Anfang (an) kurz darüber unterhalten, wie wir jetzt die Diskussion anfangen wollen...") darf freilich nicht über die institutionellen Zwänge der Kommunikation hinwegtäuschen, die natürlich auch dort Kommunikationskrisen hervorrufen können, wo auf deren Kaschierung verzichtet wird.

Einen ähnlichen Typ von Gruppen im Hochschulbereich (wie Gremien, Seminare, Vorlesungen, Übungen, Tutorials, studentische Arbeitsgruppen) haben sich Boueke/Henrici/Schülein (1983: 137-155) vorgenommen und "Handlungsfunktionen und Diskursgliederung in selbständig arbeitenden Lerngruppen"

untersucht. Zu den Leitkategorien der Berliner Projektgruppe (Themen/Personen, Inhalt/Beziehung) nehmen sie eine dialogorganisierende Steuerungsfunktion hinzu und unterscheiden demnach prozeßbezogene Sprechhandlungen von sachbezogenen und beziehungs- oder gruppenbezogenen - je nachdem, ob sich eine Äußerung eher auf die Steuerung des Gesprächs, auf dessen Gegenstand oder auf den Erhalt der Gruppe bzw. die Klärung von Beziehungsproblemen bezieht. Diese handlungstheoretische Grobgliederung wird auch in der pädagogischen Psychologie in ähnlicher Form gern gebraucht (vgl. Keil 1977: 56), aber sie kann nun mit Hilfe linguistischer Funktionsklassen weiter differenziert werden. So sind 'Vorschläge' und 'Behauptungen', 'Erörterungen' und 'Entscheidungen' unter dem Aspekt der Handlungsplanung als informierende und kommentierende Sprechhandlungen aufzufassen, während solche, die einen Handlungsvollzug initiieren, kontrollieren oder terminieren, als regulierende Sprechhandlungen definiert werden können. Diese wenigen Kategorien reichen den Autoren aus für den Aufbau eines komplexen "Modells der Handlungsplanung", das in vertikaler Dimension drei nicht näher spezifizierte Planungsstufen (nach dem Kriterium ihrer Prozeß-, Sach- bzw. Gruppenbezogenheit oder nach dem Kriterium ihrer makrostrukturellen Ebene der Phasen, Sequenzen bzw. Schemata?) hierarchisiert, die ihrerseits jeweils durch eine Vollzugsebene und eine Metaebene konstituiert werden, auf denen das Modell dann in horizontaler Dimension einerseits die Nennung von Vorschlägen, deren Erörterung und Entscheidung bzw. andererseits die Initiierung von Handlungen, deren Kontrolle und Terminierung linear koordiniert.

Die Anwendung dieses (hier nur sehr vereinfacht darzustellenden) Modells auf konkrete Protokolle von studentischen Arbeitsgruppensitzungen soll die Lehrer für die kommunikativen Probleme in solchen Veranstaltungstypen sensibilisieren und ihre Teilnehmer zur Thematisierung ihrer Kommunikationsschwierigkeiten motivieren. Die Ergebnisse der ersten, aus-

drücklich als explorativ apostrophierten, Studien zur Verlaufsanalyse der Handlungsplanung einer exemplarischen Gruppensitzung (ebd. 149) überraschen freilich noch nicht sehr, sondern bestätigen eher die auch intuitiv zu gewinnende nicht unplausible Hypothese, daß sich 'Entscheidungen' oft als falsch erweisen, weil sie ohne ausreichende 'Erörterung' getroffen wurden oder daß sie inkonsequent waren, weil sie die Ergebnisse der 'Erörterung' nicht genügend berücksichtigten, oder daß sie gar nicht erst zustande kamen, weil die 'Erörterung' der Vorschläge ohne ausreichende 'Kontrolle' durchgeführt wurde und deshalb ausuferte oder folgenlos blieb.

Es wird selbstverständlich nicht behauptet, daß die Kommunikation in Lerngruppen schematisch solchen idealisierten Handlungsmodellen folge, aber die Analyse und Rekonstruktion des faktischen Gruppenprozesses mit Hilfe der durch sie bereitgestellten Sehkategorien kann Lehrenden wie Lernenden die im Interaktionsprozeß selbst liegenden Gründe für das Mißlingen ihrer Verständigung ins Bewußtsein heben und ihnen durchschaubar machen, worin das in einschlägiger Erfahrung aller Beteiligten oft artikulierte vage Unbehagen in der aktuellen Gruppenkommunikation einer Seminardiskussion oder AG-Sitzung ihre jeweilige Ursache hat: nicht immer resultiert es aus offenem thematischen Dissens oder latentem Beziehungskonflikt, der scheinbar sachbezogen ausgetragen wird; oft sind es auch einfache und den Interaktanten <u>in actu</u> nicht bewußte 'Fehler' der Handlungsplanung, Gesprächsorganisation oder Diskursgliederung, deren linguistische Explikation nicht nur der Verständigung dient, sondern damit letztlich auch der Gruppenkohäsion und den Arbeitsergebnissen zugute kommt.

6. SPRACHE UND SCHULE II: Dialekt und Bildung

6.1 Soziale Dialektologie

Zu den sozialen Gesichtspunkten der Kommunikation gehört neben den bislang erörterten Problemkreisen der sprachlichen Sozialisation, der Gruppenzugehörigkeit und der institutionell geprägten Sprachverwendung zweifellos auch die Frage nach der regionalen Herkunft des Sprechers: traditionell Gegenstand der Dialektologie. Ihr Zugang zur Untersuchung raumbezogener Sprachstrukturen freilich kann je nach Interesse des Dialektforschers sehr unterschiedlich ausfallen. In seiner kleinen Übersicht über die Geschichte und den Stand der Dialektforschung unterscheidet Löffler (1974/1980: 11-44) daher zum Beispiel das normative Interesse, das sich auf die Pluralität der Dialekte als Folie für die Betrachtung der Standardsprache richtet, das antiquarische Interesse, das der Pflege und Erhaltung regionaler Ausprägungen einer Sprache und ihrer Sammlung in 'Idiotica' und Dialektwörterbüchern gilt, das dokumentarische Interesse, das zur Aufzeichnung und Archivierung von Proben gesprochener Mundarten auf Tonträgern und in ihren Verschriftlichungen motiviert, das linguistische Interesse, dem der überwiegende Teil der sprachhistorischen, phonetischen, grammatischen, sprach- und kulturgeographischen sowie modernen strukturanalytischen Beschreibungen dialektaler Varietäten zu danken ist.

Den Unterscheidungen dieser Relevanznahmen fügt Löffler schließlich noch das soziolinguistische Interesse hinzu, das keineswegs eine modische Entdeckung der letzten Jahre sei, sondern sich im Prinzip seit dem Mittelalter z. B. in literarischen Reaktionen von Autoren auf die Dialektvielfalt nachweisen lasse, meist freilich als Spott über die Fremdheit oder die Ungebildetheit des durch seine Mundart charakterisierten Sprechers. Im engeren Sinne der Untersu-

chung der sozialen Markiertheit diatopischer Varietäten freilich ist die Dialektologie - nach manchen Zwischenstufen der Betrachtung von Sprachschichten im Spannungsfeld zwischen Grundmundart und Hochsprache, deren Polarität noch nicht sozial auf die Sprecher bezogen, sondern geographisch auf den Gegensatz Stadt / Land projiziert wurde - erst in jüngster Zeit unter dem Einfluß der Diskussion um die Sprachbarrieren zur genuin soziolinguistischen Beschreibung dialektalen Sprachgebrauchs vorgestoßen. Dadurch haben sich manchmal die Grenzen zwischen Dialektologie und Soziolinguistik etwas verwischt.

Im Interesse einer wieder genaueren Bestimmung des Verhältnisses von Dialektologie und Soziolinguistik hat Goossens (1981/1983) daher das gemeinsame Gegenstandsfeld zum einen systemlinguistisch und zum anderen pragmalinguistisch zu gliedern vorgeschlagen und dem einen Bereich die Beschreibung der phonologischen und lexikogrammatischen Struktur eines Dialektes vorbehalten und dem anderen die Thematisierung der sprecherabhängigen und situationsspezifischen Variation dialektalen Sprachgebrauchs zugewiesen. Diese Abgrenzung spitzt seine frühere plausible Gliederung der Aufgabenfelder der Dialektologie, die raumbezogen a) dialektale Sprachstrukturen, b) vertikale Differenzierungen in den Dialekten und c) das Verhältnis Dialekt/Hochsprache zu untersuchen habe (Goossens 1977: 23-36), in nach meinem Dafürhalten problematischer Weise zu, weil sie implizit die irreführende Trennung zwischen 'harter' Sprachsystem-Linguistik für die strukturellen Fakten und 'weicher' Sprachgebrauchs-Linguistik für pragmatische 'Reste' beibehält, so als würden die Strukturen der Sprache eine von ihren Benutzern, ihren Funktionen und den Situationen ihres Vorkommens unabhängige Existenz führen.

Demgegenüber soll hier gerade die Überlappung der beiden Disziplinen im Interferenzbereich zwischen Dialektologie und Soziolinguistik zu ihrer wechselseitigen Befruchtung nutzbar

gemacht werden - und zwar vor allem im Hinblick auf pädagogisch relevante Fragestellungen Angewandter Dialektologie. Denn zweifellos hat die methodische Ausstattung der modernen Dialektologie direkt von ihrer Berührung mit den Sozialwissenschaften ebenso profitiert wie umgekehrt die Behandlung der sozialen und pädagogischen Aspekte des regionalen Sprachgebrauchs im Verhältnis zur Gruppenzugehörigkeit der Sprecher, zur Situation des Gesprächs, zur hochsprachlichen Norm oder der Spracherziehung und Schulprobleme Dialekt sprechender Kinder auf die Ergebnisse der linguistischen Beschreibungen der diatopischen Gliederung des deutschen Sprachraumes rekurrieren muß.

Dabei ist es eine disziplinsystematisch zweitrangige und von der jeweiligen Schwerpunktsetzung her zu bestimmende Überlegung, ob ich diese vom Gegenstandsbereich her aufgegebenen Fragestellungen unter den Titeln der 'Areallinguistik' (Goossens 1980), 'Geolinguistik' (Niebaum 1983), 'Sozialen Dialektologie' (Labov 1980) oder im Rahmen einer diese integrierenden übergreifenden Variationsforschung (Nabrings 1981) erörtere. Diese gesellschafts- und anwendungsbezogene Gegenstandsbestimmung wurde bislang von der Dialektologie traditionellen Zuschnitts zugunsten anderer Interessen weitgehend vernachlässigt. Durch den Bezug etwa auf die amerikanische Richtung der sog. 'Sozialen Dialektologie' kann sie jedoch Anschluß an die neuere soziolinguistische Diskussion gewinnen.

Als 'Soziale Dialektologie' wird eine Forschungsrichtung innerhalb der modernen Soziolinguistik bezeichnet, die die soziale Verteilung regionaler Sprachvarietäten empirisch untersucht (vgl. Dittmar 1982: 31 ff.). Diese Forschungsrichtung ist vor allem mit dem Namen William Labov verknüpft, der zahlreiche Arbeiten über "social dialects" veröffentlicht hat, deren Rezeption die deutsche Soziolinguistik in den letzten Jahren erheblich beeinflußt hat. Dies gilt insbesondere in methodischer Hinsicht, in der Labov immer wie-

der gegen logisch-intuitionistische Prinzipien moderner Grammatiktheorien Stellung bezogen und für die Beobachtung wirklichen Sprachverhaltens in natürlichen Alltagssituationen plädiert hat, das es in umfangreichen Korpora zu erheben, zu sammeln und zu analysieren gelte.

Zur Auflösung des dabei auftretenden sog. 'Beobachter-Paradoxons' - nach dem der Sprachwissenschaftler in Labovs berühmt gewordener Formulierung die für ihn wichtigen Daten nur dadurch erhalten könne, daß er systematisch beobachte, wie Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden (Labov 1971: 135; id. 1980: 17) - hat er mehrere Verfahren teilnehmender Beobachtung vorgeschlagen, die sich in der empirischen Feldarbeit bewährt haben und die Verzerrung der Daten durch die Beobachtungssituation zu verringern geeignet sind (Labov 1976: 2-87; id. 1980: 1-24). Das mit Hilfe solcher Kunstgriffe (wie Ablenkung des Sprechers, vermeintliche Interview-Pausen oder Prä- bzw. Post-Interview-Phasen, emotionale Themen, Integration lokaler Beobachter in kleinräumige Straßenzug-Interaktionsnetze etc.) gewonnene (nahezu) authentische Sprachmaterial aus unterschiedlichen Situationen kann dann auf seine soziale Signifikanz hin untersucht werden (vgl. Hufschmidt/Mattheier 1983a, 1983b).

Dialektologisch einschlägig ist dieser Ansatz insofern, als er seinen Ausgang von der Analyse regionaler Variablen nahm und etwa die phonetische Artikulation von Phonemen wie /e/ oder /r/ in der Stadtsprache New Yorks mit außersprachlichen Variablen (soziale Schicht, Alter, Geschlecht, Rasse etc.) zu korrelieren suchte (Labov 1966). In diesem quantitativ instrumentierten Korrelationismus liegt freilich auch eine seiner entscheidenden Schwächen, da er komplexere Variationsmöglichkeiten (semantischer, pragmatischer, stilrhetorischer Art) nicht berücksichtigen kann, ohne das Ziel der Formulierung formaler Variablenregeln zur Explikation der Kovarianz von Sprachstruktur und Sozialstruktur zu gefährden (vgl. z. B. Labov 1976: 90 ff.). Auch die aus

der Generativen Transformationsgrammatik übernommene Annahme, daß die dialektale Oberflächenstruktur sich immer in eine standardsprachliche Tiefenstruktur rückübersetzen lasse, die dann hinsichtlich ihrer sozialen Signifikanz neutral sei, ist in dieser Konsequenz wohl kaum zu halten.

Andererseits ließe sich unabhängig von solchen Einschränkungen durch den Anschluß an die 'Soziale Dialektologie' amerikanischer Prägung für eine pragmatische und soziale Aspekte integrierende 'Kommunikative Dialektologie', wie sie Mattheier (1980: 9) fordert, ein methodisch-empirisches Niveau und ein theoretisches Fundament gewinnen, das der deutschen 'Sozialen Dialektologie' der Bernstein-Nachfolge ('Dialekt als Sprachbarriere': s. u. Abs. 6.3.1) nützlich sein könnte. Sie würde der pragmalinguistischen Heterogenität und durch soziale Parameter bestimmten Vielfalt dialektaler Sprachverwendung besser gerecht werden können, sie würde über die Thematisierung des schichtsoziologisch abgeleiteten Barrierencharakters des Dialektes hinaus auch dessen gruppensoziologisch zu rechtfertigende Integrationsfunktion in Rechnung stellen, sie würde sich schließlich nicht durch die Fixierung auf die Ableitung des Dialektgebrauchs aus Klassentheorien oder Arbeitsformen (Ammon 1972a, 1973b) den Blick auf die durch teilnehmende Beobachtung und empirische Erhebungen zu dokumentierende Sprachwirklichkeit trüben lassen - entsprechend dem Labovschen Prinzip der Kumulation: "Je mehr über eine Sprache bekannt ist, desto mehr können wir über sie herausfinden" (Labov 1980: 1).

6.2 Dialekt - Gruppe - Institution

'Dialekt' wird hier nicht nur als regionale Markierung der Sprache, sondern auch und vor allem als soziales Symbol verstanden, das einen Sprecher in seinem kommunikativen Verhalten charakterisiert und das ihm als ein Merkmal sozialer Kategorisierungen in alltäglichen Gesprächssituationen

dient. Damit ist die Dialektverwendung in einen engen Zusammenhang gerückt einerseits zu Gliederungsformen gesellschaftlicher Differenzierung (wie Klassen, Schichten, Gruppen, Institutionen) und andererseits zu Definitionsformen situativer Gesprächskonstellationen (Rollenverhältnisse, Formalitäts- und Öffentlichkeitsgrade, Gesprächsanlässe und -themen etc.). Beide Aspekte müssen im Rahmen einer Dialektsoziologie zusammen gesehen werden, auch wenn man, wie Mattheier (1980: 22 ff., 90 ff.) vorgeschlagen hat, den zweiten Bereich davon analytisch trennen und etwa einer gesonderten 'Dialektpragmatik' vorbehalten will.

Labov hat in seiner 'sozialen Dialektologie' dadurch beiden Aspekten Rechnung zu tragen versucht, daß er neben der sozialen Schichtzugehörigkeit des Sprechers auch die Formalität der Situation systematisch variierte und damit die Abhängigkeit des Dialektgebrauchs auch von der Situationseinschätzung der Sprecher nachwies. Seine Beobachtungen bei der "Isolierung von Kontextstilen" (Labov 1976: 29-66) führte ihn sogar zu der generellen Formulierung von Prinzipien des Stilwechsels zwischen den Polen der Formalität und der Informalität einer Situation bzw. des Maßes an 'Dialektalität' je nach dem Grad an Aufmerksamkeit, der dem Sprechen gewidmet wird (vgl. Labov 1971: 134 f.; 1980: 16 f.). In Deutschland wurden solche Beobachtungen in breit angelegten statistischen Erhebungen bestätigt, die unabhängig von der sozialen Position der Sprecher ergaben, daß Dialekt sehr viel stärker im informell-privaten Bereich von Familie und Freundeskreis gesprochen wird als etwa in öffentlichen Situationen am Arbeitsplatz (Noelle/Neumann 1967, Heuwagen 1974, Rein 1981).

Ausschließlich aus der Form der Arbeitstätigkeit leitet demgegenüber Ammon (1972a, 1973b) den Gebrauch des Dialektes ab. Die Struktur des Arbeitsplatzes und der mit ihm verbundenen sprachlichen Anforderungen bestimmten den Grad der

Dialektverwendung nicht nur im beruflichen, sondern auch im privaten Bereich (Ammon 1978: 64 ff.). Ammon bezieht also den Dialekt direkt auf die soziale Kategorie der gesellschaftlichen Klassen, die sich in unserer Gesellschaft als die eher Dialekt sprechende Unterschicht der manuell Arbeitenden und die eher Standardsprache sprechende Oberschicht der nicht manuell Arbeitenden gegenüberstünden (Ammon 1972a: 24; 1973b: 36). Die Dichotomie von Dialekt und Einheitssprache wird hier mehr oder weniger der von restringiertem und elaboriertem Code gleichgesetzt und motiviert die (ähnlich auch aus der UdSSR geläufige) Forderung nach der Erziehung zur Einheits- oder Literatursprache (Ammon 1975, 1980).[1]

Im ganzen entspricht dieser sich als historisch-materialistisch definierende Ansatz, der zugleich den Anspruch erhebt, eine allgemeingültige Theorie des Dialektes bereitzustellen (der indessen durch die Beschränkung seiner empirischen Basis auf das gegenwärtige Schwäbisch kaum eingelöst werden dürfte) in seiner Zielsetzung dem heutigen Stand der marxistischen Dialektforschung in der DDR. Auch dort gilt das Hauptaugenmerk der Dialektsoziologie dem Zusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung und (sich aus der Arbeitsteilung ergebenden) kommunikativen Bedürfnissen. Dieser Zusammenhang manifestiere sich einerseits in der regionalen Gliederung des von der Gesellschaft bewirtschafteten Raumes (Stadt/Land-Relationen) und andererseits in der sozialen Gliederung infolge der unterschiedlichen Arbeitsformen (Klassen-Verhältnisse). Mit der sich differenzierenden Arbeitsteilung gingen kompliziertere Kommunikationsbedürfnisse einher, die durch die regionale Reichweite der Dialekte nicht mehr befriedigt werden könnten, woraus sich die Forderung nach einer Erziehung zur Einheitssprache ableiten lasse (vgl. Donath 1974). Überdies habe der Dialekt in der DDR seine Funktion als Mittel zur Aufrechterhaltung bestehender Klassenunterschiede verloren (Rosenkranz 1974: 103) und gehe ohnehin "mit der Übernahme der gesamtgesellschaft-

lichen Leitung im Sozialismus durch die Arbeiterklasse [...] zu einer allgemeinverbindlichen Sprachform" über (Ising 1974: 17).

Dennoch haben sich auch nach jüngster Auskunft (Gernentz 1980: 149) "in der regionalen Abgrenzung der im Norden der DDR gesprochenen Umgangssprache kaum Veränderungen ergeben" und sind alte Dialektgrenzen (etwa zwischen Mecklenburg und Brandenburg) nach wie vor im Sprachgebrauch nachzuweisen, auch wenn zahlreiche standardsprachliche (z. B. fachsprachliche: technische, politische) Ausdrücke in die Dialekte aufgenommen und ihrem jeweiligen Laut- und Flexionssystem angepaßt wurden. Dabei wurde freilich auch in der DDR ein Funktionswandel des Dialektes beobachtet, der für unsere weitere Diskussion ebenfalls Bedeutung gewinnt: Während sich die Bindung des Dialektes an Kategorien der 'Klasse' oder der 'Schicht' lockert, treten seine gruppensprachlichen Funktionen stärker in den Vordergrund. So hat Gernentz (1980: 155) bei den Arbeitern in Rostocker Werften und Handwerksbetrieben beobachtet, daß viele Kollektive und Arbeitsbrigaden untereinander vorzugsweise Dialekt (Niederdeutsch) sprechen und nur insoweit von ihm abweichen, als "die von der Mundart ausgebildeten Sprachmittel nicht ausreichen", um bestimmte (meist fachsprachlich festgelegte) Inhalte auszudrücken[2]:

> Das geht so weit, daß Neueintretende, zum Beispiel Jugendliche, das Nd. zumindest verstehen, möglichst aber auch sprechen lernen müssen, um voll anerkannte Mitglieder dieser Kollektive zu werden. Dieser Vorgang wird dadurch um so auffälliger, daß die Angehörigen dieser Kollektive in ihren Familien oft nur hd. sprechen und auch Außenstehende durchweg hd. ansprechen. Die Mundart hat in diesen Fällen somit eine ganz neuartige Funktion angenommen: sie ist eine "Betriebssprache" geworden, d. h. ein sprachliches Kommunikationsmittel, mit dem Arbeiter und Genossenschaftsbauern ihr Zusammengehörigkeitsgefühl, ihr Kollektivbewußtsein dokumentieren.

Diese Befunde stimmen mit Beobachtungen überein, die in der Bundesrepublik zum Verhältnis von Dialektkenntnis und Gruppenbindung angestellt wurden (vgl. z. B. Kall-Holland 1981: 226-235) oder die das Phänomen der 'Mundartwelle' erklären (Mattheier 1980: 171 ff.), die den Dialekt zum Beispiel gerade unter Jugendlichen als zunehmend populär erscheinen lassen, was sich in ihrer Musik und in ihren Medien spiegelt (man denke an den Erfolg von Dialekt-Rockgruppen wie die bairische Spider Murphy Gang oder die Kölner BAP, die Bläck Fööß u.a.). Solche Aspekte des Dialektgebrauchs können mit zusätzlichen gruppensoziologischen und -psychologischen Kategorien m. E. besser beschrieben werden als allein mit den traditionellen Parametern der Schichtungssoziologie. Denn damit würde die oberflächliche Gleichsetzung von Dialekt und Unterschichtsprache vermieden, die sich für viele (zumal süddeutsche) Regionen nicht bestätigen läßt. Tatsächlich verfehlt die Beschreibung des Dialektes als eines 'restringierten Codes' ja auch den linguistischen Sachverhalt, da soziolektal-standardsprachliche Restriktionen und regiokulturelle Differenzen nicht dasselbe sind.

Zudem haben subjektive Faktoren wie Mitgliedschaften in Vereinen, Bindungen an lokale Gruppen, Ortsgebundenheit usw. neben der sozialen Herkunft, der Primärsozialisation und jugendlichen peer groups ebenfalls einen erheblichen Einfluß auf die Dialektverwendung, die eine rein schicht- oder klassenbezogene Analyse, die von den konkreten Phänomenen und historischen Inhalten auf ausschließlich ökonomische Determinanten (wie dem Verhältnis zu den Produktionsmitteln oder der Arbeitsorganisation) hin abstrahiert, ebenso zu vernachlässigen Gefahr läuft wie die oben erwähnten situativ-pragmatischen Faktoren. In diesen Zusammenhang gehören auch Faktoren wie die des Alters oder des Geschlechtes, die in der traditionellen Dialektologie nicht als soziale Kategorien aufgefaßt wurden, sondern nur im Hinblick auf die Auswahl geeigneter Gewährspersonen (z. B. die möglichst 'alten Frauen' eines Dorfes, die den Dialekt in seiner 'reinsten'

Grundform bewahrt zu haben eingeschätzt wurden).

Die Berücksichtigung des sozialen Geschlechtes und des sozialen Alters differenziert das Bild heutigen Dialektgebrauchs erheblich (Mattheier 1980: 25-59)[3]. Schulkinder unterscheiden sich z. B. erheblich nach Geschlechtern: Jungen sprechen in stärkerem Maße Dialekt als Mädchen, was sich nach der Schulzeit noch verstärkt, wenn die Jungen sich in Vereine und andere Gleichaltrigen-Gruppen integrieren und am Arbeitsplatz ebenfalls Dialekt sprechen. Insbesondere im Alter zwischen 20 und 40 Jahren nimmt diese geschlechtsspezifische Differenz im statistischen Mittel noch zu, was teilweise auch auf die Auswirkung von Erziehungshaltungen zurückzuführen ist, die den Müttern in stärkerem Maße die eher standardsprachlich orientierte Spracherziehung auferlegt als den Vätern (s. u. Abs. 6.4.2).

Von der primärsprachlichen Erziehung hängt dann auch in hohem Maße die Entwicklung des Sprachwertsystems ab, das sich erst nach dem 10. Lebensjahr verfestigt. Deshalb kommt es vorher in Dialekt sprechenden Familien auch oft zu erheblichen Interferenz-Erscheinungen bei den Kindern, die dann in der Grundschule zusätzlich die Standardsprache lernen müssen. Durch den Eintritt in die Institution Schule wird das Kind zugleich in ganz neue und durch die Formalität der Situationen und die Rollenverteilung der Teilnehmer geprägte Kommunikationsverhältnisse eingeführt, die im Vergleich mit der Primärerziehung auch neue sprachliche Anforderungen an das Kind stellen (s. o. Kap. 4), die sich natürlich auch auf den Grad seiner Dialektverwendung auswirken. Das nur Dialekt sprechende Kind muß die standardsprachliche Varietät hinzulernen, die im Unterricht gesprochen wird; das zuvor hochsprachlich erzogene Kind wird durch die Mitschüler und neue peer-groups womöglich mit dem Dialekt konfrontiert, den es hinzulernen muß, wenn es nicht von vornherein zum Außenseitertum verdammt sein will.

Durch den Einfluß der Schule auf die in dieser Entwicklungsphase sprachlich besonders prägsamen Kinder wird die standardsprachliche Varietät bei den hochsprachlich erzogenen Kindern verstärkt und erweitert, den im Dialekt erzogenen Kindern dagegen müßte sie als neues Sprachsystem mit eigenen Regeln und Strukturen zusätzlich vermittelt werden, was zu Problemen führt, die erst seit kurzem durch den Einfluß der Pädagogik und Soziologie auch in der Linguistik unter dem Aspekt unterschiedlicher Bildungschancen gesehen werden.

6.3 Dialekt und Bildungschancen

6.3.1 Dialekt als Sprachbarriere

Die Anforderungen der Institution Schule wirken natürlich auch zurück auf das Erziehungsverhalten der Eltern schon in der vorschulischen Phase, so daß hier in einem sich wechselseitig verstärkenden Prozeß seit einigen Jahrzehnten eine erhebliche Veränderung im Sprachgebrauch zu beobachten ist (vgl. Mattheier 1980: 158 ff.), die manche Dialektologen zur Prognose des in naher Zukunft zu erwartenden Dialektverfalls verleitet hat, der zudem durch den Einfluß der Massenmedien noch beschleunigt werde (z. B. Engel 1961). So umstritten solche Prognosen sind, in verbreiteten Didaktiken und Methodiken des Sprachunterrichts erscheinen sie (wenn überhaupt[4]) wieder (und immer noch) als gesicherte Tatsache und verhindern damit eine vorurteilsfreie Diskussion des Themas (Ulshöfer 1970, Bd. I: 29; Helmers 1976: 285 f.).

Nun ist die Diagnose von der jeweils unmittelbar bevorstehenden Verfallsphase des Dialektes selbst schon gut 250 Jahre alt (vgl. Spangenberg 1963: 57), ohne daß sich das Problem bis heute von selbst erledigt hätte. Im Gegenteil, je nach Urbanitätsgrad der Region kann die Zahl der Dialekt sprechenden Schulkinder auf dem Lande auch heute noch die Zahl der hochsprachlich erzogenen Kinder erheblich übertref-

fen (Reitmajer 1975; Mattheier 1980: 108 ff.; Rein 1981; Niebaum 1983; 107 ff.). Sieht man alle statistischen Angaben im Zusammenhang, muß man im Durchschnitt noch mindestens gut ein Viertel aller Schulkinder in der Bundesrepublik und in der DDR als Dialektsprecher einstufen (in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz liegen die Werte noch erheblich höher!). Aber auch die restlichen drei Viertel sind keineswegs durchweg als Sprecher der Standardsprache anzusehen. Auch die regionale Umgangssprache (in verschiedenen Abstufungen) sprechenden Schüler (für Hessen hat Hasselberg immerhin ca. 57 % seiner Gesamtpopulation ermittelt: s. Hasselberg 1976: 31) haben oft erhebliche Schwierigkeiten, den standardsprachlich normierten Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Beim Vergleich dialektal stark geprägter Regionen mit nahezu dialektfreien Gebieten hat Kettner (1978) trotz des großen Unterschiedes der Zahl Mundart sprechender Schüler ähnlich hohe dialektbedingte Fehlerzahlen ermittelt. Das Problem des Dialektes als einer 'Sprachbarriere' stellt sich also nach wie vor und nicht nur in einigen durch ihren Dialekt besonders geprägten Landstrichen - und dies vor dem Hintergrund der langen Entwicklung des deutschen Schulwesens, die (nach den frühen Lateinschulen) eng mit der Verbreitung und Vermittlung der hochdeutschen Gemeinsprache verknüpft ist (vgl. Frank 1973).

Und gerade im Zusammenhang mit den Anforderungen der Schule ist der Dialekt bislang überhaupt nur als Sprachbarriere thematisiert und empirisch untersucht worden. Kommunikative Schwierigkeiten von erwachsenen Dialektsprechern außerhalb der Schule sind dagegen bislang m. W. noch kaum Gegenstand systematischer Dialektsoziologie gewesen. Zuerst stieß man eher durch Zufall im Zusammenhang mit anderen (pädagogischen und soziologischen) Fragestellungen auf nur durch den Dialekt zu erklärende Fehler in Schüler-Texten (Rigol 1970, Sommer 1972). Aber dann konnten in zahlreichen gezielten Untersuchungen in verschiedenen Regionen und zu unterschiedlichen Leistungsarten (Diktat, Aufsatz, Lesen etc. - s. u.

Abs. 6.3.3) die Nachteile von Dialektsprechern in der Schule nachgewiesen und auch ein Zusammenhang mit der negativen Bewertung der Leistungen durch den Lehrer festgestellt werden[5]. Freilich variieren in diesen ersten Untersuchungen die als eindeutig dialektal bedingt angesehenen Fehleranteile oder Sprachnormabweichungen noch erheblich - bei Löffler (1974) sind es in Diktaten von Hauptschülern im Badisch-Alemannischen zwischen 6 und 13 %, bei Henn (1978) in Hauptschulaufsätzen im Pfälzischen immerhin 27,6 %, bei Reitmajer (1975) in schriftlichen Nacherzählungen sogar 40 % aller Fehler -, was auf unterschiedliche Verfahren der Dialektalitätsmessung und verschiedene Testanordnungen zurückzuführen sein dürfte.

Aber auch eine statistisch anspruchsvoller ausgestattete Untersuchung wie die von Ammon (1978) konnte durch die Berücksichtigung von möglicherweise intervenierenden Kontrollvariablen wie Sozialschicht, sprachunabhängigem Intelligenzquotienten, Geschlecht und Urbanitätsgrad die Leistungsunterschiede zwischen Dialektsprechern und Hochsprache sprechenden Schülern eindeutig auf den Dialekt zurückführen. Dem entsprach auch die schlechtere Beurteilung durch die Lehrer, übrigens nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen (verbal zensierenden) Fächern, also auch im Mathematikunterricht etwa. Dabei waren sich die Lehrer, wie die Zusatzbefragung einer repräsentativen Stichprobe von über 100 Primarstufenlehrern in der Region der Untersuchung ergab, nur in den wenigsten Fällen der Tatsache bewußt, daß die Ursachen für die schlechten Leistungen mancher ihrer Schüler in deren Dialektgebrauch zu suchen waren. Freilich konnte sich auch nur ein Viertel der befragten Lehrer daran erinnern, im Laufe ihrer Ausbildung je "irgendeinen Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten von Dialektsprechern erhalten zu haben" (Ammon 1979: 53). Demgegenüber haben sich viele der betroffenen Schüler vergleichsweise konkret zu ihren durch den Dialekt bedingten Problemen in der Schule geäußert, vielfach "sehr viel realistischer und differenzierter [...] als zahl-

reiche Didaktiker und Methodiker" (Hasselberg 1976: 7).

Die Folgen schlagen sich nicht nur in statistischen Merkmalen wie dem Notendurchschnitt oder der Frequenz des Übergangs von Dialektsprechern an weiterführende Schulen nieder, sondern auch in psychologischen Auswirkungen, die durch größere Versagensangst, geringere Lernmotivation und Unterrichtsbeteiligung, durch negative Selbsteinschätzung und Minderwertigkeitskomplexe die Probleme eher noch verschärfen (vgl. Ris 1978). Obwohl es unter den Schülern den 'reinen' Dialektsprecher, dessen Sprachvermögen auf die Beherrschung nur dieser einen Varietät seiner Ortsmundart beschränkt ist, kaum mehr gibt, sind die Strukturunterschiede zwischen seiner Primärsprache, die auch als regionale Umgangssprache auf dem dialektalen Sprachsystem aufbaut, und der Standardsprache so groß, daß man die Situation des Kindes in der zweiten Sozialisationsphase (nach der Einschulung) mit der von Gastarbeiterkindern verglichen hat (Löffler 1974: 112 ff. - vgl. u. Kap. 7).

6.3.2 Dialekt und Schulerfolg

Die bislang umfangreichste (bezogen auf die Grundgesamtheit des Sample) und statistisch ausgereifteste Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Dialektgebrauch und Schulerfolg liegt bislang für den hessischen Raum vor, die hier deshalb exemplarisch kurz resümiert werden soll (Hasselberg 1976). Ausgehend von der Hypothese, daß die Dialektsprecher aufgrund ihres Sprachgebrauchs geringere Bildungschancen hätten als die Sprecher der Hochsprache, suchte Joachim Hasselberg bei der Untersuchung von über 7000 Schülern der Förderstufe an 26 hessischen Schulen zugleich die Fragen zu prüfen, ob und inwieweit der Dialektalitätsgrad mit dem Sozialstatus und der Geschlechtszugehörigkeit seiner Probanden korrelierte, ob und inwieweit die Einschätzung durch ihre Lehrer unabhängig von diesen außersprachlichen Variablen allein auf

den Grad ihrer Dialektverwendung zurückzuführen sei (ebd. 1976: 23 f.).

Die Ergebnisse seiner breit angelegten Untersuchung veranlassen den Autor zu der dringenden Empfehlung, die traditionell positive Einschätzung des Dialektes in einer sprachpflegerisch-konservierend orientierten Dialektologie zumindest in angewandter Perspektive im Interesse der Betroffenen gründlich zu revidieren. In dieser Empfehlung nähert er sich der Kritik Ulrich Ammons an einer Dialektpanegyrik, die die Kommunikationsmöglichkeiten in der Mundart im Hinblick auf ihre regionale Reichweite, ihre lexikalische und terminologische Differenzierung, ihre funktionale Variabilität in verschiedenen Textsorten bei weitem überschätze (Ammon 1979: 49). Vielmehr sei die These von der funktionalen Gleichwertigkeit der Systeme, die sich in den Didaktiken in der Rede vom "besonderen Besitz" des Mundartsprechers wiederfinde (Essen 1962), allenfalls von linguistischem Belang, der jedoch zweitrangig sei angesichts der Sprecherprobleme bei überregionalen Kommunikationserfordernissen (Hasselberg 1976: 138).

Der verbreiteten Praxis des Sprachunterrichts, hochsprachliche Kompetenz der Schüler vorauszusetzen und zu erweitern, stehe der Befund entgegen, daß ca. 80 % der Schüler nicht als sichere Sprecher der Hochsprache eingestuft werden könnten und viele, für die sie nicht die Primärsprache sei, sie überhaupt erst lernen müsse (ebd. 140). Dieser Befund stützt die Skepsis gegen eine voreilige Gleichsetzung von Dialekt und Soziolekt und Sozialstatus, da von den Sprechern der Hochsprache 36,5 % der Unterschicht angehören, während umgekehrt mehr als ein Viertel der Kinder mit höherem sozialen Status Dialekt sprechen. Damit stimmt überein, daß von den Lehrern die Kinder aus niedrigen sozialen Schichten zwar auch hinsichtlich ihres zu erwartenden Schulerfolgs geringer eingeschätzt werden als ihre Mitschüler mit höherem Sozialstatus, aber auch innerhalb derselben Statusgruppe fallen

die Prognosen für die Dialektsprecher erheblich schlechter aus: sowohl im Fach Englisch wie im Fach Mathematik wie auch bezüglich des Schulabschlusses insgesamt wurden ca. der Hälfte der Sprecher der Hochsprache, aber nur 20 % der Dialektsprecher Erfolg verheißen, d. h. im Spiegel der Prognosen der Lehrer, "daß die Gruppe der Dialektsprecher jeder beliebigen hier kontrollierten sozialen Schicht einen geringeren Schulerfolg hat als die Gruppe der Sprecher der Hochsprache, gleich welcher sozialen Schicht sie angehört" (ebd. 145).

Nach solchen Erfolgsprognosen überrascht nicht, daß in den tatsächlichen Leistungstests die Dialektsprecher auch bei statusinternem Vergleich durchweg schlechter abschnitten als ihre Hochsprache sprechenden Mitschüler, und zwar nicht nur in den Deutschtests, die den Wortschatz, die Zuordnung sprachlicher Analogien und Lesefähigkeiten prüften (ebd. 47 ff., 77 ff., 103 ff.), sondern auch in den Englisch- und Mathematiktests (ebd. 51 ff., 54 ff.; 105 ff., 114 ff.; 117 ff.; 131 ff.) mit der einzigen Ausnahme eines Rechentests, der nur aus Zahlenfolgen ohne jeden Zwischentext bestand (107 f.) und bei dem sich kein signifikanter Unterschied bei den Sprechergruppen ergab. Alle Testergebnisse wurden im Hinblick auf ihre soziale Signifikanz bei statusinternem Vergleich überprüft, aber es ließ sich "bei beiden Sprechergruppen kein erfolgsbestimmender Einfluß der sozialen Schichtzugehörigkeit" feststellen (ebd. 147).

Allerdings muß hier auch die Frage nach der Versuchsanordnung gestellt werden: Gerade bei den Deutsch-Tests ist z. B. zu berücksichtigen, daß sie ja von vornherein standardsprachlich angelegt sind (wie auch die anderen Tests) und also die Dialektsprecher von vornherein benachteiligen, weil sie für diese viel schwieriger sind als für die standardsprachlich sozialisierten Schüler. Es ist mit anderen Worten zu fragen, ob die Testaufgaben, die lexikalische Repertoires, semantische Kombinationsfähigkeiten, Registerflexibilität etc. mes-

sen, den Dialektsprechern überhaupt adäquat sind, weil sie dies a) in der Standardsprache (und nicht im Dialekt) messen und b) selbst in der Standardsprache formuliert sind, also nicht dieselben Anforderungen an alle Probanden stellen.

Um solche Einwände zu entkräften, müßten Tests entwickelt werden, die wie bei den sprachunabhängigen Intelligenztests, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler Rechnung tragen. Dazu müßte man freilich sehr viel mehr wissen über die möglichen Ursachen der sprachlichen Schwierigkeiten von Dialektsprechern und die Quellen ihrer Fehler in den Tests, die den wenigsten Lehrern als Folgen von Interferenzen zwischen den beiden Systemen bewußt sind. Dazu bedarf es wie im Fremdsprachenunterricht umfangreicher Kontrast- und Fehleranalysen, die Abweichungen von der sprachlichen Norm durch den Einfluß der jeweiligen Primärsprache des Kindes erklären. Für einige Dialektgebiete liegen solche kontrastiven Grammatiken inzwischen vor, so daß wir hier einige der Hauptprobleme Dialekt sprechender Kinder in der Schule beim Erwerb der Standardsprache entlang der linguistischen Analyseebenen zusammenstellen können[6].

6.3.3 Sprachliche Probleme der Erziehung zur Standardsprache

Nimmt man alle Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Mundart und Schulerfolg zusammen, so läßt sich ein bestimmter Ausschnitt aus der Ungleichheit der Bildungschancen, die weder schichtenspezifisch noch begabungsspezifisch zu erklären ist, nur auf eine regio-kulturell zu definierende 'Sprachbarriere' zurückführen (Löffler 1974/1980a, 1972/1982). Die Benachteiligung der Dialektsprecher läßt sich vor allem in den Dimensionen der Rechtschreibung und des Lesens (Orthographie, Orthoepie), in der Grammatik und Wortbildung (Morphologie, Flexion, Lexik), beim Stil und in Verstehensaufgaben (Syntax, Semantik,

Stilistik) durch die Analyse der registrierten Fehler linguistisch nachweisen: Dialekt sprechende Schüler machen im Vergleich mit den hochsprachlich erzogenen mehr Fehler in Diktaten, sie lesen langsamer und verlesen sich häufiger, ihre Aufsätze sind kürzer und im Wortschatz weniger differenziert, ihre mündlichen Äußerungen im Unterricht sind seltener und viel knapper, ihre Noten sind vor allem in Deutsch, aber auch anderen Fächern schlechter, sie schneiden bei Leistungstests schlechter ab und besuchen seltener weiterführende Schulen, die Lehrer schätzen sie in Erfolgsprognosen deutlich schlechter ein und sie selbst halten sich im Durchschnitt für weniger intelligent (vgl. Wegera 1983: 1476). Um diese Nachteile auszugleichen und dafür die didaktischen Voraussetzungen zu schaffen (s. u. Abs. 6.4.1), bedarf es systematischer interferenzlinguistischer und fehleranalytischer Untersuchungen. Aus den ersten Ansätzen dazu seien im folgenden einige Beispiele herausgegriffen (nach Löffler 1982, Wegera 1983).

Im phonetisch-phonologischen Bereich entstehen Probleme etwa dadurch, daß die Vokalinventare im Dialekt in Umfang und Struktur anders aufgebaut sind als in der Standardsprache, was (z. B. in Gebieten mit sog. Entrundung) zur Ersetzung der Umlaute /ü/ und /ö/ durch /i/ und /e/ führt und sich entsprechend in Diktaten oder beim Lesen in Normverstößen und Mißverständnissen ("Firster" statt 'Förster', "Nesse" statt 'Nüsse', hyperkorrekt "vermüssen" statt 'vermissen') niederschlägt. Standardsprachliche Diphthonge werden infolge dialektalen Einflusses monophthongiert ("Hus"/Haus, "Ziet"/Zeit, "Müse"/Mäuse); chronematisch werden kurze Vokale gedehnt und Längen gekürzt ("vil"/viel, "Hahls"/Hals).

Im Bereich des Konsonantismus bereitet besonders die Unterscheidung von Lenis und Fortis Schwierigkeiten, wenn sie im Dialekt fehlt ("dreibt"/treibt, "schleben"/schleppen, "Hagen"/Haken, hyperkorrekt "pringen"/bringen, "müte"/müde); besonders kompliziert ist z. B. die Erweichung von /g/ im Rheini-

schen, weil dort dem Graphem /g/ bzw. den Phonemen /g/ ('Gegend'), /k/ ('Weg') und /ç/ ('König') vier dialektale Phoneme - /j/ in /jejə/ (gegen), /r/ /warə/ (wagen), /x/ /ploxə/ (Pflug), /š/ /krēšə/ (Krieg) - gegenüberstehen, was zu typischen Fehlern in Diktaten führt ("fliejen"/fliegen, "saren"/sagen, "arch"/arg, hyperkorrekt "getz"/jetzt).

Die oft beobachtete Schreibunsicherheit von s, ss, ß, sch rührt z. T. aus der Primärsprache des Schülers her, wenn seine Mundart nicht das stimmhafte /s/ von stimmlosem unterscheidet (wie das Bairische) oder /s/ vor Konsonant als /š/ realisiert (wie das Schwäbische) oder zwischen /š/ und /ç/ nicht differenziert (wie das Rheinische). Wenn dann noch verschiedene Risikobereiche zusammenfallen wie z. B. bei der Doppelkonsonanz von in der Mundart lenisierten Plosiven, müßte der Schüler ein ganzes Bündel an Umsetzungsproblemen meistern, um etwa das ihm vertraute /blēdar/ im Osthessischen trotz der Unterschiede in Qualität und Quantität des Stammvokals, in der Lenis/Fortis-Differenz und der orthographischen Konsonantendoppelung richtig als 'Blätter' zu schreiben.

Eine phonologisch-systemlinguistische Erklärung der Abweichungen greift hier indessen zu kurz, denn die lautliche Systemverschiebung allein könnte (gerade bei bedeutungsirrelevanten allophonischen Varianten) kaum die drastischen kommunikativen Konsequenzen bewirken, auf die Löffler (1982: 140 ff.) zu Recht aufmerksam macht. Die auffällige Zurückhaltung von Dialektsprechern im Unterricht rührt nicht selten aus solchen Unsicherheiten her; die wiederholte negative Bewertung seiner Artikulation kann beim Kind regelrechte Sprechhemmungen bewirken; oder es möchte den Ruch der Provinzialität ("vom Dorf") vermeiden und konzentriert sich so sehr auf 'lautreine' Artikulation oder zumindest auf die Anpassung an die im Prestige höher eingeschätzte Stadtmundart der nächsten Großstadt, daß es (wie oft auch der Lehrer!) dabei andere kommunikativ mindestens ebenso relevante Berei-

che vernachlässigt.

Die Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht sind dabei noch gar nicht näher untersucht, aber daß die als Widerspruch empfundene Forderung nach der Artikulation von Lautkombinationen im Englischen (wie der Tiefzungenvokal /ɔ/ in 'salt' oder überoffenes /æ/ in 'man'), die ihm im Deutschunterricht gerade als vulgär angekreidet wurden (/m̲ɔlə̲/ (malen), zu psychischen Hemmungen führt, dürfte auf der Hand liegen. Nicht kognitive Leistung oder Intelligenz wird hier neutral bewertet, sondern dem Dialektsprecher wird ein besseres visuelles Gedächtnis (für orthographische Regeln) und eine größere artikulatorische Begabung (zur Umsetzung von primärsprachlicher in hochsprachliche Orthoepie) abverlangt als dem hochsprachlich erzogenen Schüler.

Im morphologisch-grammatischen Bereich können die registrierten Fehler ebenfalls auf Sprachsystem-Unterschiede zurückgeführt werden, die dem Lehrer, der keine oder nicht dieselbe Mundart spricht, in aller Regel nicht bewußt sind. Die Auflösung der Kasusdifferenzierung (durch Apokopé der Flexionsmorpheme und deren Funktionsersatz durch Präpositionalgefüge), die Unterschiede im Numerussystem (durch abweichend verteilte Pluralflexive) oder im Genussystem (z. B. alem. "der Butter", rhein. "der Brill") schlagen sich in Schülertexten nieder ("an den Bäume", "bei den Nachbar ihr Haus", "Bröter", "Tellers", "der Luft").

Im Tempussystem der Verbalflexion ersetzen die Dialekte die synthetischen Präteritalformen weitgehend durch analytische. Wenn der Dialektsprecher z. B. nur über eine einzige Präteritumstufe (Perfekt) verfügt, muß er die anderen Präteritalformen der starken Verben wie in einer Fremdsprache hinzulernen. Der Konjunktiv I kommt in seiner Primärsprache ebenfalls nicht vor, der (ihn ersetzende) Konjunktiv II wird je nach Dialekt höchst unterschiedlich (meist analytisch, im Bairischen jedoch durch das Suffix /-æd/) gebildet. Deshalb

sucht er seine grammatische Unsicherheit in der Standardsprache im Aufsatz oft durch Notlösungen zu überspielen ("Die Mutter hat einen Kuchen gemacht"), die ihm als stilistische Fehler angekreidet werden, deren Ursache aber nicht etwa in der Lexik, sondern in der Flexion liegen.

Dies gilt auch für mundartlich durchaus gängige und sogar produktive Wortbildungsmuster, die (wie das alemannische Kollektivsuffix /-ete/ in "Schmatzete" oder "Kotzete") in der Hochsprache so nicht vorkommen oder unterschiedliche Entsprechungen haben ('Ge-schmatze'; aber nicht: 'Ge-Kotze', sondern 'Erbrochenes'!). Mit den Verbal-Präfixen (er-, ver-, zer-, bair. der-) oder dem Adjektivsuffix -ig wird der Dialektsprecher ebenfalls leicht durcheinanderkommen, wenn die Hochsprache kein oder ein anderes Affix dafür vorsieht (wie in registrierten Fehlern des Typs "dersaufen"/ ertrinken, "derschlong"/erschlagen, "verkühlt"/erkältet, "leerig"/leer, "spitzig"/spitz, "ledrig"/ledern, "wutig"/wütend). Vielfach müssen Wortbildungsregeln der Standardsprache überhaupt erst gelernt werden, wenn der Dialektsprecher etwa statt ökonomischer Derivate umständliche Syntagmen gebraucht ("einer der wo spricht"/Sprecher).

Überhaupt kommen im lexikalisch-semantischen Bereich viele Normabweichungen vor, die im Schulaufsatz als Fehler angestrichen werden, aber der Dialektnorm des Schülers entsprechen. Sein Wortschatz umfaßt z. B. Wörter, die in der Hochsprache gar nicht vorkommen oder einen vulgärsprachlich markierten Stilwert haben (alem. "Fusi"/Unordnung, "Tier"/resolute Frau). Mit einer solchen Mehrausstattung in landwirtschaftlich oder handwerklich geprägten Wortfeldern der Natur, Werkzeuge, Tätigkeiten, Affekte können aber gerade die Kinder von Bauern, Arbeitern und Handwerkern in der Schule in aller Regel kaum etwas anfangen. Umgekehrt fehlen ihnen viele Wörter der Hochsprache (Abstrakta, Gattungsbezeichnungen vor allem). Die größten Schwierigkeiten bereiten jedoch die Wörter, die im Dialekt eine andere Bedeutung haben, die der

Lehrer entweder gar nicht kennt oder von ihm als auf einer anderen Stilebene angesiedelt empfunden werden ("Ranzen"/ Bauch, "saufen"/trinken, "wîp"/Frau).

Schließlich kommt es auch im syntaktischen Bereich oft zu Überschneidungen mit stilistischen oder textsortenspezifischen Problemen. Eine vorwiegend parataktisch geordnete Textkonstitution ohne die reiche konjunktionale Ausstattung der Standardsprache führt z. B. oft zur Darstellung kausaler Zusammenhänge in temporalen Sequenzen; überhaupt fällt die Übersetzung logischer Konnexe aus der Mundart nicht leicht, wenn ihren wenigen Konjunktionen viele Varianten in der Hochsprache entsprechen (z. B. finales "daß": daß, damit, auf daß, um zu; konzessives "trotzdem": obwohl, obgleich, obschon, obzwar, trotzdem, ungeachtet, gleichwohl, wenn auch etc.). Ähnliches gilt für die Präpositionen, bei denen Bedeutungsunterschiede zudem noch zu Rektionsdifferenzen führen können und damit zu Doppelfehlern sowohl bei der Präposition (z. B. dialektales "für" vs. hochsprachl. für + Akk., zu + Dat., gegen + Akk., an + Akk., vor + Akk., vor + Dat. oder hochsprachl. "zu" vs. dialekt. bei + Akk./Dat., für + Akk., gegen + Akk., an + Akk., nach + Dat./Akk. usw.) als auch beim Kasus des folgenden Substantivs ("er sagte für mich", "der wollte bei mir im Bett", "er hat das an Vatern gesacht").

Das Fehlen des Genitivs im Dialekt führt in substantivischen Attributen meist zu seiner Substitution durch andere Konstruktionen ("meinem Freund sein Bruder"). Solche und ähnliche Systeminterferenzen werden von Lehrern, die sie nicht als dialektbedingte Normabweichungen zu lesen vermögen, oft pauschal als Stilfehler klassifiziert. Der weniger variationsfreudig-farbige Sprachstil der Dialektsprecher wird dann gern als 'restringierter Code' eingestuft und von diesem oft voreilig auf die kognitiven Möglichkeiten des Schülers geschlossen. Die Restriktion ist aber in solchen Fällen häufig keine soziolinguistische, geschweige denn kognitive,

sondern allenfalls eine regio-kulturelle. Die Kenntnis ihrer Ursachen aber ist Bedingung für die Entwicklung einer dialektorientierten Sprachdidaktik, deren Notwendigkeit heute eher gesehen wird als noch vor wenigen Jahren und deren Umsetzung in den Lehrplänen und Lehrbüchern mittlerweile nicht mehr nur vereinzelt gefordert wird - und zwar weniger aus dialekt-soziologischem als aus sozial-pädagogischem Interesse.

6.4 Angewandte Dialektologie

6.4.1 Dialektorientierte Sprachdidaktik

Gerade weil die Standardsprache zentrales Erziehungsziel des Deutschunterrichtes sei, in dem "den Dialektsprechern die Einheitssprache abverlangt (werde), ohne daß sie darin systematisch unterwiesen würden" (Ammon 1979: 50), müsse der Primär- oder Ausgangssprache der Schüler in der Sprachdidaktik ein größerer Stellenwert eingeräumt werden, fordert Ammon in vielen seiner Arbeiten (vgl. z. B. Ammon 1978). Diese Forderung hat eine gewisse Tradition seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, als Rudolf Hildebrand empfahl, das Hochdeutsche nicht wie ein anderes Latein zu lehren, sondern von der "Haussprache" der Kinder auszugehen (vgl. Hildebrand 1867).[7] Nicht aus Gründen konservierender Pflege der Mundarten, sondern weil die Voraussetzung eines Sprachunterrichtes, der von der regional variierenden Ausgangssprache absieht und auf dem fiktiven Bestand einer bereits als fester 'Sprachbesitz' unterstellten Standardsprache aufbaut, sich in der Praxis als unrealistisch erweist. Sie ist vielmehr als das Ziel sprachlicher Erziehung zu formulieren, dem "die Angewandte Dialektologie im Deutschunterricht zu dienen" hat (Koß 1972: 101).

Aus dieser weitgehend unbestrittenen Zielbestimmung der Angewandten Dialektologie werden jedoch sehr unterschiedli-

che Konsequenzen gezogen. Ammon etwa verschärft sie vor dem Hintergrund seiner Beobachtungen der sozialen Nachteile von Dialektsprechern zu der Forderung, ihnen den Dialekt zugunsten der Standardsprache so weit wie möglich auszutreiben, weil er die soziale Ungleichheit perpetuiere (Ammon 1978: 269 ff.). Nur wenn Eltern und Lehrer streng darauf achteten, daß im privaten wie im schulischen Bereich kein Dialekt mehr gesprochen werde, sei er nachhaltig auszumerzen.

Diese rigorose Position ist in linguistischer, soziologischer, pädagogischer und psychologischer Hinsicht nicht unproblematisch. Erfahrungen in anderen Ländern (z. B. Frankreich!) zeigen, daß Versuche sprachpolitischer Lenkung mit dem Ziel der Verdrängung regionaler Varietäten von Nationalsprachen gescheitert sind und oft sogar deren Erstarken bewirkten (vgl. Radtke 1978: 28). In Deutschland dürfte eine "Abschaffung" der Dialekte sprachpolitisch im übrigen kaum durchsetzbar sein. Da zudem die Ursachen sozialer Ungleichheit nicht (nur) im Dialekt zu suchen sind, würde sie nicht schon durch dessen Verschwinden aufgehoben. Und die zahlreichen nicht regio-kulturell begründeten Sprachunterschiede mit sozialer Signifikanz blieben gleichwohl bestehen (Niebaum 1983: 112).

Aber auch pädagogische und entwicklungspsychologische Bedenken sprechen dagegen. Der Aufwand im Unterricht geht zu Lasten anderer wichtiger Erziehungsziele und stellt unterschiedliche Leistungsanforderungen an die Schüler zum Vorteil derer, die schon beim Schuleintritt die Hochsprache beherrschen (Mattheier 1980: 127), während die, die in einer dialektal geprägten Umwelt leben und aufgewachsen sind, infolge der institutionellen Sanktionierung ihrer familialen Sprachnormen einem ständigen Widerspruch kommunikationsethischer Wertstrukturen ausgesetzt sind, der sie leicht in eine ernste Identitätskrise führen kann (vgl. Radtke/Knoop 1976: 302 ff.; Ris 1978: 109 ff.).

Eine andere dialekt-didaktische Position repräsentiert das Erziehungsziel einer aktiven Vermittlung sowohl des heimatlichen Dialektes wie der Hochsprache. Siegfried Jäger hat aus seiner (Ammons Prämissen durchaus ähnlichen) Einschätzung der sprachsoziologischen Folgen des Dialektgebrauchs genau die umgekehrte Konsequenz gezogen, die Standardsprache für öffentliche Situationen und den Dialekt für private Situationen zum Lehrgegenstand des Deutschunterrichtes zu machen (vgl. Jäger 1971, 1972). Dieses Konzept wurde in der Praxis nie erprobt, wofür bislang freilich auch alle linguistischen Voraussetzungen fehlten (Mattheier 1980: 128).

Gängige Praxis etwa an bairischen Schulen ist demgegenüber ein Ansatz, der das Erziehungsziel einer lautreinen Hochsprache aufgegeben und insbesondere im mündlichen Verkehr die Normanforderungen der Lehrer (deren Umgangssprache meist auch regional gefärbt ist) gelockert hat. Unter Titeln wie "volkstümliche Hochsprache", "bairische Lesesprache" oder "oberdeutsche Schulsprache" (Zehetner 1977: 20 ff., 30 f.) setzt sich dieses Konzept zum Ziel, daß der Schüler je nach Situation zwischen standardsprachlich unterschiedlich normierten Registern zu wählen lerne, ohne ihm jedoch die akzentfreie Hochlautung abzuverlangen (was in Bayern wohl auch illusorisch wäre: vgl. Reitmajer 1975[8]). Hier stellt sich freilich die Frage, inwieweit diese Praxis den Erwerb der Normen und Regeln der Standardsprache im schriftlichen Bereich behindert, über dessen Probleme Zehetners Fehleranalysen von bairischen Schülertexten eindrucksvolles Zeugnis ablegen (Zehetner 1977). Außerdem kann die vermeintliche Liberalität gegenüber der 'volkstümlichen' Sprache leicht zur Folge haben, daß deren soziale Signifikanz sich in für ihren Sprecher unvorteilhafter Weise verstärkt, wenn sie in bestimmten Situationen standardsprachlichen Anforderungen nicht genügt (vgl. Broweleit 1978: 177).

Diesem Einwand trägt die vierte dialekt-didaktische Position Rechnung, deren Ziel die "Erziehung zur funktional-si-

tuativ gesteuerten Diglossie" ist (Mattheier 1980: 129). Die Standardsprache wird hier als zusätzliche Varietät zur Erfüllung bestimmter kommunikativer Bedürfnisse gelehrt, der Dialekt beibehalten in Situationen, in denen er auch vor dem Eintritt in die Schule schon gesprochen wurde. Der Dialekt wird nicht ersetzt durch die Standardsprache, so wenig wie das System der geschriebenen Sprache an die Stelle des Systems der gesprochenen Sprache tritt. Vielmehr ist eine Kompetenzerweiterung angestrebt, ein Ausbau sprachlichen Regelwissens auf der Basis des schon vorhandenen Verhaltensrepertoires. Eine dialekt-orientierte Sprachdidaktik wird also die regionalen sprachlichen und sprachsoziologischen Unterschiede der beiden konkurrierenden Sprachgebrauchssysteme zu profilieren und zugleich die dabei auftretenden Interferenzen zu vermindern oder gar auszuschalten suchen.

Eine solche Konzeption ist keine neue Erfindung, aber noch heute ist die oben zitierte Forderung Rudolf Hildebrands (1867) nach der Berücksichtigung der vorgefundenen "Hausprache" des Kindes im Unterricht, in Richtlinien, in Lehrplänen und Sprachbüchern keineswegs verwirklicht. Die 1925 veröffentlichte Kritik J. K. Brechenmachers an dem "methodischen Aberglauben" einer regionale Unterschiede gänzlich ignorierenden Sprachdidaktik, "während in Wahrheit das ganze Elend unseres Sprachunterrichts in dem Unfug begründet ist, daß wir nicht von der wirklichen Sprache des Kindes ausgehen" (Besch/Löffler/Reich 1976: 7), trifft nach einer aktuellen Auswertung neuerer Sprachlehrwerke nach wie vor zu: in ihrer kritischen Durchsicht erkennt Neuland (1979: 87) noch immer "eine erschreckende diskrepanz zwischen der momentanen behandlung des dialekts in sprachbüchern und dem /.../ tatsächlichen sprachgebrauch".

Die Lücke zwischen dem durch die soziolinguistische Diskussion der Sprachbarrieren sensibilisierten Forschungsstand der Dialektologie und den Bedürfnissen der schulischen Praxis kann die Buchreihe Dialekt/Hochsprache - kontrastiv

schließen helfen, mit der der Pädagogische Verlag Schwann begonnen hat, dem Lehrer eine schulpraktisch orientierte Hilfe für die wichtigsten Dialektgebiete zu geben (Anm. 6.6). Mit den Methoden der Kontrastiven Linguistik und Fehleranalyse werden die wesentlichen Risikobereiche für Dialektsprecher vor allem im Bereich der Orthographie und der Grammatik ermittelt und in Übungseinheiten als Lernstoff dargeboten (s. o. Abs. 6.3.3). Mit der Entwicklung solcher Lehrmittel und Erziehungsmedien findet die Angewandte Dialektologie Anschluß an die pädagogische und psychologische Diskussion multikausal interpretierter Fehlertypologien und kann dazu beitragen, Lehrer für die durch Systemdifferenzen zwischen Dialekt und Standardsprache bedingten Probleme ihrer Schüler zu sensibilisieren, die diesbezüglichen Informationsdefizite in der Lehrerausbildung abzubauen, die Öffentlichkeit und Schulbehörden auf die Bedeutung des (in Lehrplänen und Richtlinien allenfalls einseitig codetheoretisch erfaßten) Problems dialektaler Sprachbarrieren in unserer diglossischen Gesellschaft aufmerksam zu machen und durch dessen sprachsoziologisch-funktionale Darstellung auch die überwiegend negative Einstellung Dialekt sprechender Eltern gegenüber ihrer Sprache in der Erziehung ihrer Kinder zu relativieren.

6.4.2 Dialekt und Erziehung

In umfangreichen Befragungen im Zusammenhang mit einem bairischen Dialektzensus hat Kurt Rein Einstellungen bairischer Dialektsprecher zu ihrer Sprache erhoben und dabei insbesondere nach ihrem Gefühl beim Gebrauch der Hochsprache (und umgekehrt beim Mundartgebrauch), nach negativen (z. B. beruflichen) und positiven (z. B. solidaritätsstiftenden) Erfahrungen mit der Mundart gefragt (Rein 1981). Zusammenfassend haben die Befragungen folgendes Bild ergeben: Dialektsprecher reflektieren durchaus ihre Sprechweise und sind sich der damit verbundenen Probleme bewußt; sie empfinden

Nachteile in der Schule (95 %), im Beruf oder bei der Stellensuche (63 %), im Umgang mit Ämtern und Institutionen (61 %) und bei Aufenthalten außerhalb der eigenen Dialektregion (76 %); sie sehen aber auch die gruppenpsychologischen Vorteile, fühlen sich unter Dialektsprechern wohler (53 %) und finden sie auch sympathischer (68 %) als Sprecher der Hochsprache; und sie wollen ihren Dialekt trotz seiner Nachteile nicht aufgeben, sprechen auch mit ihren Kindern lieber Dialekt (69 %), statt sie bewußt zur Hochsprache zu erziehen (13 %), um ihnen bessere berufliche Chancen zu eröffnen (Rein 1981: 130).

Das Bild kann in dieser Deutlichkeit gewiß nicht für alle Teile Deutschlands als repräsentativ gelten. Hier gibt es je nach Grad der Dialektprägung, der Urbanität und sozialen Differenzierung große regionale Unterschiede. Eines der größten Forschungsprojekte zum Sprachverhalten in dialektal geprägten Ortsgemeinschaften, das nicht nur 'rein' linguistisch orientiert ist, sondern auch soziale Daten der Sprecher und pragmatische Merkmale der Gesprächssituationen, psychologische Fragen ihrer Einstellung zum Dialekt und pädagogische Aspekte der Spracherziehung einbezieht, wurde kürzlich abgeschlossen und seine Ergebnisse liegen in ersten Teilen vor: das sog. "Erp-Projekt" zur Erforschung des Sprachwandels in einer rheinischen Gemeinde bei Bonn und Köln (Besch et al. 1981, Hufschmidt et al. 1983; weitere Bände i. Vorb.).

In den Spracherhebungen zeigte sich, daß die auch für die Klärung der sozialen Bedingungen sprachlichen Wandels und des Zusammenhangs zwischen Sprachgebrauch und Schuleinfluß besonders bedeutsame Frage der Spracherziehung einen unerwartet wichtigen Platz im Bewußtsein der befragten Menschen einnahm. Deshalb sollen hier einige abschließende Bemerkungen dieser Frage gewidmet sein, deren Diskussion von den diesbezüglichen Ergebnissen des Bonner Projektes profitieren kann (Mickartz 1983: 60-116).

Ähnlich wie bei Rein im bairischen Dialektzensus, aber methodisch ganz anders ausgestattet und von vornherein in den empirischen Zusammenhang sprachsoziologischer und sozialpsychologischer Fragestellungen eingeordnet (vgl. Hufschmidt/Mattheier 1981a, 1981b), galt das Interesse eines Teils der freien Interviews (mit Gesprächsleitfaden) dem Wert und der Funktion der Mundart in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens, den eigenen Erfahrungen der Sprecher mit ihrer Mundart und ihren Beobachtungen über Erfahrungen anderer, der Erziehung ihrer Kinder zu Hochsprache oder Mundart und den Problemen Dialekt sprechender Kinder in Schule und Kindergarten (Mickartz 1983: 64). Im Hinblick auf die beiden letzten Punkte ergab sich dabei ein etwas anderes und sehr viel differenzierteres Bild als in der bairischen Befragung. Die Äußerungen lassen sich grob einteilen in Voten für eine Erziehung zur Hochsprache, zum Dialekt und zur Diglossie. Nicht immer freilich stimmen diese Voten mit dem tatsächlichen sprachlichen und pädagogischen Verhalten überein.[9]

Für eine Erziehung zur Hochsprache haben sich in allgemeiner Form zwar immerhin fast 40 % der befragten Gewährspersonen ausgesprochen, was aber keineswegs immer auch in der eigenen Erziehungspraxis umgesetzt wird. Gerade für Arbeiter und Handwerker ("alte Mittelschicht") stellt sich nämlich dabei das zusätzliche Problem der Überwindung eigener Sprachbarrieren, wenn sie selbst nicht aktiv über beide Varietäten verfügen ("diglossisch sind"). Deshalb korrespondiert ihrer positiven Einstellung zur Hochsprache auch keineswegs eine negative zum Dialekt, wie das in den Antworten der Beamten und Angestellten ("neue Mittelschicht") eher zu spüren war, deren Erziehungsverhalten oft von einem Maximenkonflikt zeugt, wenn sie ihren Kindern einerseits verbieten, Dialekt zu sprechen, sie andererseits vor der eigenen Außenseiterposition als Sprecher der Hochsprache durch Integration in die Gemeinschaft der Dialekt sprechenden Kinder bewahren möchten. Diesem Konflikt und damit einem widersprüchlichen Erziehungsverhalten der höheren Beamten und Angestellten

(Hochspracheerziehung versus Duldung des Dialektes) korrespondiert auf der anderen Seite der Arbeiter und Handwerker das Dilemma, den Erwerb der Hochsprache zwar für nötig zu halten, aber am Erfolg ihrer eigenen Bemühungen zu zweifeln.

Soweit sie sich überhaupt dazu geäußert haben, begründen sie die Notwendigkeit der Erziehung zur Hochsprache fast durchweg mit den Lernschwierigkeiten der Kinder und den Anforderungen der Schule. Ob eine solche 'von außen' bestimmte Begründung positiv zur Hochspracheerziehung motiviert, muß bezweifelt werden. Vielmehr ist sie Ausdruck der Hilflosigkeit vieler Eltern, denen die Diskrepanz zwischen Erziehungsziel und Erziehungsmöglichkeit durchaus bewußt ist.

Deshalb werden die Erziehungsmöglichkeiten gerade von den Arbeitern, die sich für die Hochspracheerziehung ausgesprochen haben, auch eher außerhalb der eigenen Familie im Kindergarten und im Umgang der Kinder ("peer-groups") gesehen. Gerade darin sehen jedoch die Angehörigen der neuen Mittelschicht eher eine Behinderung ihrer Kinder, die Hochsprache in der gewünschten Form zu lernen. Diese Form fassen sie übrigens viel enger als die Dialektsprecher, deren Begriff von 'Hochsprache' weiter ist: während diese auch kleine Abweichungen ihrer Kinder von der Ortsmundart als Hochdeutsch wahrnehmen, sanktionieren jene schon geringfügige Normverletzungen auf phonetisch-intonatorischer Ebene als nachteilige Folge des Umgangs der Kinder mit anderen aus Arbeiterfamilien.

Freilich diente der Umgang der Kinder auch den Arbeitern und Handwerkern oft als Erklärung dafür, daß ihre Kinder trotz ihrer behaupteten Bemühungen um deren Erziehung zur Hochsprache gleichwohl Dialekt sprechen. Daß dieses 'Argument' sowohl von Arbeitern wie von höheren Angestellten benutzt wird, die im Umgang ihrer Kinder ein wesentliches Hindernis beim Erwerb der Hochsprache sehen, ist ein Indiz für die Be-

deutung und Stärke des Dialektes in der Ortsgemeinschaft und in privaten Lebensbereichen.

Daraus ist jedoch nicht zu schließen, daß sich diese Stärke auch in einer selbstbewußten 'Erziehung zur Mundart' (etwa im Sinne Jägers 1971) im pädagogischen Verhalten zumindest der Dialektsprecher auswirke. Wenn von ca. 18 % der befragten Eltern (davon 96 % Arbeiter und Handwerker!) überhaupt eingeräumt wird, mit den Kindern nur in der Mundart zu sprechen, dann stets mit entschuldigenden Begründungen für das Scheitern der eigentlich favorisierten Hochspracheerziehung, sei es, daß sie über eine andere als dialektale Varietät nicht verfügen und entsprechende Versuche resigniert aufgegeben haben, oder sei es, daß ihnen der Zusammenhang zwischen eigenem Sprachgebrauch und sprachlicher Erziehung gar nicht bewußt ist, was zu der nicht durchschauten, aber in ihren Auswirkungen erspürten Diskrepanz zwischen Erziehungsanspruch und Erziehungswirklichkeit führt.

Das Scheitern ihres Versuches einer Hochspracheerziehung, der vor allem in der jüngeren Generation unter dem Einfluß der Schule unternommen wird, erleben diese Gewährspersonen als persönliches Versagen - mit entsprechenden psychischen Konsequenzen. Deshalb scheuen sie auch das Gespräch mit dem Lehrer als dem Repräsentanten des durch sie nicht einzulösenden Anspruchs, den sie nicht als zu legitimierende Überforderung werten, sondern als hinzunehmendes Schicksal.

Diesen "Teufelskreis von Minderwertigkeitskomplexen, Schuldgefühlen, falschen Rationalisierungen und Verdrängungen" zu durchbrechen, sieht Mickartz (1983: 106) als eine wichtige Aufgabe der Pädagogen an, die in ihrer Ausbildung in den Stand gesetzt werden müßten, das Vorurteil von der sozialen und kommunikativen Minderwertigkeit des Dialektes argumentativ auszuräumen. Aber weder mit dem (vielleicht linguistisch korrekten, aber pragmatisch oberflächlichen) Argument von der "funktionalen Gleichwertigkeit" der Varietäten im Sinne

Labovs oder Dittmars, das die faktischen Kommunikationsschwierigkeiten und sozialen Benachteiligungen der Dialektsprecher nicht aufhebt (vgl. Hasselberg 1976: 23), noch auch mit dem (dialektologisch konservativen und pädagogisch-bildungspolitisch fragwürdigen) Argument von der zu bewahrenden Naturwüchsigkeit des Dialektes, mit dem (nach der Polemik von Ammon 1979: 56) "die Dialektpflege auf Kosten ihrer Pflegeobjekte" Mundartsprecher allemal vor einheitssprachlicher Bildung zu retten suche. Sondern mit der Aufklärung über die strukturellen und funktionalen Unterschiede der Varietäten, über die beide zu verfügen im Sinne diglossischer Kompetenz und pragmatisch zu variierender Registerflexibilität für den Sprecher so vorteilhaft sein kann wie die zusätzliche Kenntnis von Fremdsprachen.

Diese Möglichkeit einer "Erziehung zur Zweisprachigkeit" (Mickartz 1983: 108-113) wurde in Erp nur von einer Minderheit in Erwägung gezogen (ca. 23 %) und auch davon nur in sozial signifikanten Ausnahmefällen als positiv begründete pädagogische Entscheidung (bei jüngeren höheren Angestellten, die im Beruf Hochdeutsch und zu Hause Dialekt sprechen). Meist ist die zweisprachige Erziehung eher unbewußte Praxis als pädagogisches Programm, etwa indem die erzieherisch ambitioniertere Mutter mit den Kindern Hochsprache spricht, während der Vater die Mundart beibehält, oder indem der Wechsel der Sprachlagen von der Situationsdefinition (im Rahmen eines Kontinuums zwischen privat/emotiv und öffentlich/sachlich) abhängig gemacht wird ("geschimpft wird in Platt"), oder aber, phasenhaft verschoben, indem die Eltern während der Schulzeit der Kinder, sich dem Druck der institutionellen Anforderungen beugend, sie zur Hochsprache zu erziehen sich Mühe geben, bis zum Schuleintritt aber (und nach dem Schulabgang wieder) im gewohnt-vertrauten Dialekt mit ihnen sprechen.

Die Ergebnisse bestätigen jedenfalls die auch andernorts gemachte Beobachtung der unerwarteten Stabilität der Dialek-

te insbesondere in stadtfernen Regionen ebenso wie die ungleich verteilten Bildungschancen in einer diglossischen Gesellschaft, die darauf nicht wie bisher mit einer Reduktion des Deutschunterrichtes (!) reagieren sollte, sondern mit der gezielten Förderung der aufgrund ihrer Sprache Benachteiligten auf dem Boden gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse, was eine Intensivierung der anwendungsbezogenen Forschung in diesem Sektor ebenso voraussetzt wie die Verbreitung ihrer ins Verständliche übersetzten Ergebnisse in den Medien zur Aufklärung und Bewußtseinsbildung der Öffentlichkeit, wie aber auch deren Umsetzung in der Lehrerbildung und in der Entwicklung geeigneter Lehrmittel.

7. SPRACHE UND INTEGRATION: SPRACHERWERB IM RAHMEN INTERKULTURELLER ERZIEHUNG

7.1 Verständigung mit Ausländern

7.1.1 Soziokulturelle und psychopädagogische Bedingungen des Spracherwerbs

Im Schnittpunkt von Sprach-, Sozial- und Erziehungswissenschaften beginnt sich seit kurzem - als Folge gesellschaftlicher Entwicklungen - in der Bundesrepublik ein Forschungssektor zu institutionalisieren, der als weiteres Beispiel par excellance für die mangelnde Kooperation der beteiligten Disziplinen dienen kann: die Probleme der Integration der Ausländer in unsere Gesellschaft. Diese Probleme sind so vielfältig und komplex ineinander verflochten, daß sie nicht von Soziologen, Pädagogen, Psychologen, Linguisten, Ethnologen, Medizinern jeweils isoliert untersucht werden können, ohne daß sie ihren Gegenstand inadäquat verkürzen und beschneiden. Dennoch operieren sie - und müssen es aus wissenschaftsexmanenten (institutionellen, organisatorischen, finanziellen) Gründen vielfach auch - bislang weitgehend auf getrennten Feldern.

Von den Ausländern selbst wird von der Vielzahl der Probleme, die ihre Absicht, in der Fremde Fuß zu fassen, seit jeher mit sich bringt, an erster Stelle die Sprache genannt - auch dann, wenn andere Faktoren für einen Rattenschwanz von Folgeproblemen ursächlich sein mögen (vgl. Sandfuchs 1981: 18). Was läge also näher, als sich in der Ausländerpädagogik und der Migrationspsychologie der soziolinguistischen Erkenntnisse zu versichern, die in dem zunächst von Soziolinguisten und Sprachdidaktikern propagierten und sich mittlerweile als eigenständiges Fach etablierenden Unterricht der deutschen Sprache für Ausländer und dessen Erforschung in den letzten Jahren gewonnen wurden (vgl. Ehnert

ed. 1982)? Und könnten die Linguisten die Entwicklung adressatenspezifischer Grammatiken durch die Reflexion der soziologisch und psychologisch beschriebenen Probleme ihrer Adressaten nicht noch verbessern, wie die Resultate der ersten jetzt abgeschlossenen Forschungsprojekte dies übrigens durchaus nahelegen (s.u. Abs. 7.3.1)?

Tatsächlich hat die zunehmende Spezialisierung im Bereich 'Deutsch für Ausländer' (DfA) dessen interdisziplinäre Verankerung nicht sehr befördert (vgl. Eggers/Palzer 1975: 119 - 136). Die aus der amerikanischen Linguistik (foreign language teaching vs. second language acquisition) übernommene Differenzierung zwischen 'Deutsch als Fremdsprache' (DaF) und 'Deutsch als Zweitsprache' (DaZ) hat die Perspektive zugleich verengt auf die primär fremdsprachendidaktische Untersuchung schulisch gesteuerter Spracherwerbsprozesse als Teilgebiet der Sprachlehrforschung einerseits (vgl. z.B. Heindrichs/Gester/Kelz 1980) und die primär psycholinguistische Untersuchung ungesteuerter Spracherwerbsprozesse, insbesondere bei ausländischen Arbeitern (DfaA), andererseits (z.B. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983).

Ob diese fachinterne Entwicklung (vgl. dazu auch Eggers 1982) den tatsächlichen Gegebenheiten immer gerecht wird, muß bezweifelt werden: viele Ausländer besuchen inzwischen Sprachkurse; ihre Kinder lernen Deutsch in der Schule; auch in Alltagsgesprächen kann Spracherwerb durch den Partner 'gesteuert' werden; inzwischen verschiebt sich bei den hier geborenen Ausländerkindern das Verhältnis von Erst- und Zweitsprache in einer noch zu erforschenden Weise. Deshalb ist in diesem Kapitel von 'Spracherwerb' im allgemeinen die Rede, wo nicht präzis bestimmte Lehr- und Lernkontexte definiert sind. In erster Linie soll es dabei um die Bedingungen des Spracherwerbs bei in deutschsprachigen Gebieten lebenden Ausländern gehen, also weder um Gegenstände der Auslandsgermanistik, noch um den Erwerb von Sekundärsprachen durch Deutsche in den Schulfächern[1]. Dabei muß sich

das pädagogische Interesse keineswegs auf den schulisch gesteuerten Spracherwerb beschränken, zumal die z.Zt. kontrovers diskutierte Frage nach dem Primat 'natürlichen Erwerbs' oder 'gesteuerten Lernens' hier nicht entschieden werden soll (Bausch/Königs 1983).

Unabhängig von der Entscheidung dieser Frage, gebricht es nach der Diagnose von Lutz Götze (1985: Ms. 3) "beiden Forschungsrichtungen gerade im Hinblick auf den Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiter und den Angehörigen der zweiten und dritten Generation wesentlich an der soziologischen Dimension". Die derzeitige Tendenz zur Konzentration der Spracherwerbsdiskussion einerseits auf psycholinguistische Aspekte (Felix 1982, Klein 1984), andererseits auf didaktische Fragen (Knapp-Potthoff/Knapp 1982, Königs 1983) droht in der Tat zur Vernachlässigung der Analyse der soziokulturellen und psychopädagogischen Bedingungen kontextuell eingebetteter Spracherwerbsprozesse zu führen. Dabei muß der enge Zusammenhang zwischen den Stadien des Spracherwerbs und psychosozialen Faktoren wie Kontakt zu Deutschen, Erwartungen und Einstellungen, Einreisealter, Aufenthaltsdauer, Schulbildung und beruflicher Qualifikation, Herkunftskultur, wirtschaftlichen und politischen Einflüssen usw. längst als nachgewiesen gelten. Dieser Nachweis wurde schon in der Tradition der Pidgin- und Creole-Forschung geführt, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll (vgl. Valdman ed. 1977; Hellinger i.Vorb.), aber auch für deutsche Verhältnisse in mehrjährigen Forschungsprojekten empirisch erhärtet (einige der wichtigsten Ergebnisse resümiert Abs. 7.3.1).

Die Situation nicht nur der'Gastarbeiter' oder 'Arbeitsmigranten', die der UNO-Bericht über Migrant Workers 1983 weltweit als "one of the most vulnerable and needy categories of human beings" (United Nations 1983: 4) charakterisiert, sondern auch der in diesem Zusammenhang meist vergessenen Flüchtlinge (Otto Benecke Stiftung ed. 1979, 1981) ist auch in Deutschland noch immer durch eine Vielzahl von

Problemen gekennzeichnet, von denen hier nur einige in Stichworten genannt werden können[2].

Da sind zunächst die allgemein politischen Probleme, die aus einer widersprüchlichen Ausländerpolitik erwachsen: der ständige Wechsel der politischen Orientierung am Rotationsprinzip oder am Integrationsprinzip auf verschiedenen Ebenen politischer Verwaltung hat Defizite infrastruktureller Maßnahmen zur Folge, Restriktionen der Familiennachzugsregelungen, Beschneidung politischer Interessenvertretung, Streit über die Anerkennung von Asylbewerbern aus nicht-kommunistischen Ländern, mangelnde administrative Aufklärung durch die zuständigen Institutionen. Damit gehen die juristischen Probleme einher, die sich im Ausländerrecht in mannigfacher Weise niederschlagen (Aufenthaltserlaubnis, Arbeitserlaubnis, Ausweisung, Abschiebung, Asylrecht etc.: vgl. Kimminich 1980, Beitz/Wollenschläger eds. 1980).

Die ökonomischen Probleme sind davon natürlich nicht zu trennen, zumal sie sich in Fragen der materiellen Bedürftigkeit, Arbeitslosigkeit und Gefahr der Straffälligkeit wechselseitig bedingen können. Der Wechsel des Gesellschaftssystems ist meist auch ein solcher des Wirtschaftssystems (Agrar- vs. Industriegesellschaft, Plan- vs. Marktwirtschaft) mit allen den sich daraus für den Ausländer ergebenden Schwierigkeiten der Konkurrenz, Individuation, Anonymität, Isolation. Dies wirft wiederum eine Reihe von sozialen Problemen auf, von denen selbst die trockene Statistik ministerieller Erhebungen drastisches Zeugnis gibt[3]. Die Ghettoisierung vieler Ausländer etwa kann sowohl soziologisch als (zwiespältige) Reaktion auf die Auflösung gewohnter (Groß-)Familienverbände und Nachbarschaftsnetze interpretiert werden, als auch ökonomische Folge des Motivs sein, den Anteil laufender Fixkosten für Wohnung und Lebensstandard im Interesse größerer Ersparnisse gering zu halten. Hier spielen nationalitätsspezifische kulturelle Unterschiede ebenso eine Rolle wie die individuellen Motive für

die Aufenthaltsplanung, die sich freilich mit zunehmender raum-zeitlicher Distanz zur Herkunftskultur ändern kann, was wiederum soziale Auswirkungen hat auf die Änderung familialer Rollenstrukturen oder auf die zunehmende Diskrepanz zwischen entbehrungsreicher Gegenwartserfahrung und ungewisser Zukunftserwartung.

Die damit eng verbundenen pädagogischen und psychischen Probleme wirken sich ebenfalls oft integrationshemmend aus. Die unterschiedlichen Schul- und Berufsausbildungssysteme haben zur Folge, daß mehr als die Hälfte der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer nicht über einen hier anerkannten Schulabschluß verfügen und auch keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, was sie trotz im Einzelfall ausreichender Qualifikationen insgesamt auf den Status ungelernter oder angelernter Arbeiter und damit in die am Arbeitsmarkt schwierigste Situation verweist. Überdies hat jüngsten Untersuchungen zufolge - wie sie z.B. das Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen eines Modellversuchs angestellt hat (Beer/Wagner 1984) - die schulische Ausbildung einen viel erheblicheren Einfluß auf die Bildungsmotivation generell und insbesondere auf den Spracherwerb ausländischer Jugendlicher als bislang angenommen (s.u. Abs. 7.4.2).

Mangelhafte Sprachkenntnisse führen jedoch wiederum zu Kommunikationshemmungen, die die psychischen Belastungen noch verschärfen, die aus nicht-sprachlichen Ursachen (oft mehreren zugleich) erwachsen. Solche Belastungen können sich etwa ergeben aus der Irritation der eigenen kulturellen Identität; aus dem Mißtrauen der Einheimischen gegenüber den Ausländern, dem diese sich häufig ausgesetzt sehen (und das manche Humanethologen verhaltensbiologisch rechtfertigen zu können glauben[4]); aus den Konflikten in der Familie, in denen Kinder Dolmetscher-Funktionen ausüben und damit tradierte Autoritätsstrukturen in Frage stellen; aus dem manifesten Unverständnis gegenüber ihren religiösen

Bindungen, die sich dadurch entweder vertiefen, was wiederum das Gefühl der Ausgrenzung verstärkt, oder die sich lockern und gerade dadurch Ängste auslösen und Sanktionen gläubiger Landsleute hervorrufen (vgl. Elsas ed. 1983); aus der Furcht vor institutioneller Macht administrativer Vollzugsorgane, deren Appellationsinstanzen man nicht kennt und deren Selbstverständnis leider allzu selten durch jenen 'Dienst' geprägt ist, der ihre 'Macht' demokratisch legitimiert.

Die Kumulation solcher psychischen Belastungen kann schließlich durch ihre Somatisierung zu ernsten medizinischen Problemen führen, die erst neuerdings als sozialmedizinische und migrationspsychiatrische erkannt zu werden beginnen, nachdem die statistisch signifikante Häufung von Magen-Darm-Störungen, psychogenen Organfunktionsstörungen, Magengeschwüren, Potenzverlust, aber auch Depressionen, Lernstörungen, Antriebsschwäche, Identitätsschädigungen etc. (vgl. Böker 1976) in ausländischen Migrantenfamilien zum medizinischen Begriff der 'Gastarbeiter-Symptomatik' geführt hat (Neumann-Erbes 1983: 74)[5].

Die Verdrängung objektiver Belastungen ins Somatische machen ebenso wie die "Rationalisierung empfundener Barrieren" in der Erklärung der Isolation durch mangelnde Sprachkenntnisse (Neumann 1980: 96) den circulus vitiosus offenbar, in den viele Ausländer verstrickt sind: die Überwindung der psychischen und sozialen Distanz setzt Sprachkenntnisse voraus, die zu erwerben psychische und soziale Distanz jedoch gerade inhibiert. Kommunikativ ausreichende Sprachkenntnisse sind als eine wichtige Bedingung gelingender Integration erkannt, wenn auch noch nicht überall daraus die politische Konsequenz gezogen wurde, eine entsprechende Schulung und Ausbildung (und Lehrerfortbildung an den Hochschulen) in ausreichendem Umfang zu gewährleisten. Umgekehrt beginnt auch die Spracherwerbsforschung den sozialen und psychischen Bedingungen des Spracherwerbs im Alltag wie im Unterricht den ihnen gemäßen Stellenwert einzuräumen.

Empirische Untersuchungen der amerikanischen Pidgin- und Creoleforschung haben des Gewicht 'ökologischer' gegenüber 'kognitiven' Faktoren in Spracherwerbsprozessen deutlich belegt (De Camp 1971, Grimshaw 1971). Nach J.H. Schumann (1978) hängen die Lernfortschritte entscheidend vom Grad der sozialen bzw. psychischen Distanz ab. Überträgt man, zusammenfassend, seine Kriterien auf die Verhältnisse in Deutschland, so müssen die Sprachlernbedingungen der meisten Ausländer als schlecht eingestuft werden (vgl. Keim 1984: 86 ff.): zwischen ihnen ("Lernergruppe/n") und den Deutschen ("Zielsprachengruppe") gibt es weder eine politische oder gesellschaftliche Gleichberechtigung, noch ist die Integration der Minoritäten der Majorität sehr willkommen; umgekehrt ist die Motivation zur Integration auf seiten der Ausländer umso geringer, je kurzfristiger sie ihren Aufenthalt in Deutschland planen; soziale Kontakte zwischen beiden Gruppen sind gering und eher oberflächlich, familiäre Bindungen (wie Heirat etc.) müssen gegen tief verwurzelte Vorurteile durchgesetzt werden; öffentliche (politische, soziale, kulturelle) Einrichtungen werden kaum gemeinsam von den Mitgliedern beider Gruppen genutzt; in ihren Bildungs- und Berufschancen sehen sich die Ausländer deutlich benachteiligt; die rechtlichen Grundlagen und wirtschaftlichen Voraussetzungen wirken (z.T. politisch nicht ohne Absicht) eher abschreckend als einladend; die kulturelle Eigenart als 'fremd' empfundener Gruppen, ihre Größe und innerer Zusammenhalt erschweren ihre Integration in die 'Mehrheitskultur' ebenso wie die gegenseitigen Erwartungen und Einstellungen, die oft von unterschiedlichen Wertorientierungen, Erfahrungen, Problemlösungsmustern geprägt sind.

Diese Indikatoren sozialer Distanz sind natürlich untereinander nicht unabhängig und nicht fest gegeneinander abzugrenzen; ihre Gewichtung erlaubt jedoch die Präzisierung beobachteter Tendenzen: "the categories dominant, non-dominant and subordinate represent the terminal and middle points on a continuum rather than discrete designations into which all

the groups can be neatly classified" (Schumann 1978: 80). Dies gilt erst recht für die affektiven Indikatoren psychischer Distanz, die in der Sozialpsychologie und Kulturanthropologie als Folgen des 'Sprachschocks' und des 'Kulturschocks' beschrieben wurden (vgl. Bock ed. 1970; Göhring 1980): Gefühle der Unsicherheit, Angst, Scheu, Scham, Hilflosigkeit oder Hemmung des Selbstausdrucks, Gefühle also, die aus dem Bewußtsein eigener sprachlicher Defizite erwachsen, aber auch kulturelle Stressoren, die die Unsicherheit der Orientierung in einer unvertrauten Umgebung mit sich bringen, in der oft die gewohnten Problemlösungsstrategien scheitern und neue gelernt werden müssen, in der alltägliche Probleme sich ins Bedrohliche vergrößern, in der die eigene Identität beständig in Frage gestellt wird.

Die psychischen und körperlichen Auswirkungen einer durch die Folgen des 'Kulturschocks' irritierten Identität sind nur durch gezielte sozialpädagogische Begleitmaßnahmen zu lindern. Der Lehrer, auch der Deutschlehrer, muß die Ursachen der apathischen, aggressiven, depressiven, hypochondrischen, psychosomatischen Reaktionen seiner Schüler kennen, will er ihnen in einem adressatenorientierten konstruktiv-motivierenden Unterricht wirksam begegnen. Dabei kann er sich etwa mit Adler (1975) darum bemühen, den 'Kulturschock' nicht nur als Bedrohung zu verstehen, sondern auch als Stimulus fruchtbar zu machen, indem er ihn als notwendige Phase im Akkulturationsprozeß zu akzeptieren und pädagogisch entsprechend darauf zu reagieren lernt.

Adler (1975) unterscheidet bekanntlich in seinem Modell der "transition experience" idealtypisch fünf solcher Phasen, die der in fremder Umgebung ausgesetzte Schüler durchläuft:

1) die erste Konfrontation mit der sich ihm präsentierenden Kultur in der Kontaktphase;
2) die durch depressive Abkapselung und Rückzug in die Geborgenheit der Gruppe seiner 'Landsleute' geprägte Phase

der Desintegration;
3) die Phase der Reintegration, in der er mißtrauisch und aggressiv, verstockt vielleicht und jedenfalls ablehnend seine Identität gegenüber dem Fremden zu behaupten sucht;
4) die Phase progredienter Autonomie, die sich ihm durch erste Erfolgserlebnisse im kommunikativen Verhalten eröffnet und durch interkulturelle Flexibilität und Sensibilität zunehmend festigt und schließlich
5) die Phase der erreichten Unabhängigkeit, in der erst es ihm möglich ist, die erkannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Spannungsfeld der Begegnung heimischer und fremder Kultur zu akzeptieren, mit ihnen handlungskompetent in der Verständigung umzugehen und damit jene Verhaltenssicherheit zu gewinnen, die Bedingung seines individuellen und sozialen Wohlbefindens ist.

Dabei können Stereotype und ihre Veränderung gerade in den psychisch besonders belastenden ersten Akkulturationsphasen ein wichtiges Element des Kommunikationsverhältnisses zwischen Lehrer und ausländischem Schüler sein. Sie fungieren dann als Steuerungsmomente gegenseitiger Kategorisierungsprozesse, die sich durch die Merkmale der Einordnung bestimmter Zeichenstrukturen und Bedeutungsmuster, ihrer Bewertung zum Zwecke stabiler Orientierung und ihrer Generalisierung zum Zwecke der Komplexitätsverminderung neuartiger Informationen beschreiben lassen. Bleiben diese Verallgemeinerungen jedoch nicht beständiger Prüfung und Korrektur unterworfen, können sie sich leicht zu Vorurteilen verfestigen, die kaum mehr aufzubrechen sind (vgl. Markefka 1975, Bergler 1976). Indem sie die Komplexität unvertrauter Situationen und der in ihnen vermittelten Informationen auf der Folie des eigenen kulturellen Wissens reduzieren und ihr individuelles Verstehen in gruppentypischen Bezugssystemen konfliktmindernd verankern, dienen sie zugleich der Identitätsstabilisierung und Selbstprofilierung. Dies kann, einerseits, (weil binnenstrukturell ent-

lastend) zur potentiell konfliktträchtigen Selbstbehauptung einer (sub-)kulturell gesicherten Gruppenidentität führen (wie es zuweilen bei islamisch geprägten Minderheiten zu beobachten ist, wenn ihre Akkulturationsbereitschaft hinter der anderer Ausländergruppen zurückbleibt: vgl. Colpe 1983, Elsas 1983). Dies kann, andererseits, aber auch als psychosozial stabilisierendes Fundament zur Änderung stereotyper Kategoriensysteme im pädagogischen Prozeß genutzt werden.

Soll die Verständigung mit Ausländern über all diese Barrieren hinweg gelingen, bedarf es großer Anstrengungen von beiden Seiten: Integration ist ein wechselseitiger Prozeß, nicht legitime Erwartung einer Majorität gegenüber einer Minorität (vgl. Sayler 1980: 121). Können wir Integrationsbereitschaft und 'Lernmotivation' erwarten, solange mancher Ausländer so empfindet wie jener Spanier in Bonn, der zu Protokoll gab: "Jeden Morgen, wenn ich mit meiner Aktenmappe aus dem Hause gehe, ist es mir, als zöge ich in den Krieg" (Sayler 1985: Ms. 7)?

7.1.2 Integration und Identität - Zur Sozialpsychologie interkultureller Kommunikation

"In der Gefährdung der ethnischen bzw. kulturellen Identität der ausländischen Arbeiter und besonders ihrer Kinder" sieht Hartmut Griese (1978: 89) "das zentrale sozio-psychische Problem" der Integration. Die bislang undefiniert eingeführten Begriffe bedürfen vor ihrer Verwendung im folgenden freilich noch einiger Präzisierung. Tatsächlich wird der Begriff 'Integration' in der Literatur "fast beliebig in seiner Definition variiert" (Schrader/Nikles/Griese 1979: 50) und die Abgrenzung zu Begriffen der 'Assimilation', 'Akkulturation' oder 'Adaptation' bleibt oft vage.

In kulturanthropologischer Sicht ist zunächst auf die prinzipielle Integrationsfähigkeit eines jeden Menschen abzuheben, unabhängig von seiner Herkunftskultur und rassischen

Zugehörigkeit. Viele Länder haben Menschen der unterschiedlichsten Rassen und Kulturen aufgenommen und sie z.T. bis zur völligen Assimilation integriert. Nichts spricht dafür, daß dies in Deutschland prinzipiell nicht möglich sein sollte, unbeschadet der Hypothesen einiger Humanethologen über die biologischen Wurzeln der Xenophobie, die dann ja auch kein deutsches Spezifikum wäre. Eine andere Frage ist indes, ob sie gewünscht wird und wie weit sie gehen soll. Assimilation im Sinne geschmeidiger Anpassung, distanzloser Adaptation, unterschiedsloser Verschmelzung mit der aufnehmenden Gruppe ist in Deutschland das Ziel der wenigsten Ausländer, die ihre kulturelle und soziale Identität in einem je zu definierenden Umfang bewahren möchten. Dies hängt nicht zuletzt von Remigrationsabsichten (bzw. Rotationserwartungen) ab, deren eigene Problematik hier nicht ebenfalls erörtert werden kann (vgl. Sandfuchs 1981: 18).

Die meisten Integrationskonzepte zielen daher eher auf Akkulturation, die nicht eine "ethnische Selbstentfremdung" zur Voraussetzung erhebt (Mühlmann 1972: 57; Goetze 1976), sondern die Übernahme von Elementen der fremden Kultur in Teilanpassungsprozessen bezeichnet. Dies gilt für Ausländer, deren primäre Sozialisation in ihrer Heimatkultur bereits hinter ihnen liegt: "Akkulturation ist also ein innerhalb der lebenslangen Sozialisation stattfindender Prozeß einer abermaligen Anpassung bzw. Auseinandersetzung eines bereits enkulturierten Individuums mit neuen kulturellen Lebensbedingungen" (Griese 1978: 103).

Enkulturation betrifft demnach die Kinder, die nach Claessens(1972 b: 156) in dieser Phase ihre "kulturelle Persönlichkeit" entwickeln, die ihre Identität als 'Spanier' oder 'Türke' oder 'Vietnamese' festlegen - mit den dazugehörigen Weisen des Sprechens, Denkens, Verhaltens, Fühlens. Schon in der ersten, noch vorsprachlichen Phase der Soziabilisierung werden dazu die Grundlagen gelegt, indem

das Kind die ihm von seinen Eltern "vorgeführten Handlungsgestalten" wahrnimmt, zunächst noch ohne damit Sinn zu verbinden.

> Trotzdem 'übernimmt' das Kind die sich in diesen Handlungsgestalten verbergenden, auf Werte verweisenden Symbole. <... Es> kann daher davon gesprochen werden, daß solche symbolträchtigen Erlebnisgestalten als 'Erlebnissymbole' übernommen, 'internalisiert', verinnerlicht werden. Ein solches 'Erlebnissymbol' zu 'haben', bedeutet dann, in einer durch das Auftreten der entsprechenden Handlungsgestalt sich ankündigenden Situation adäquat handeln zu können (Claessens 1972 b: 161).

Auf dem Fundament einer solchermaßen geprägten kulturellen Position entwickle das Kind danach soziale Fertigkeiten, die über seine soziale Rolle entscheiden. Der selbstverständlichen Übernahme der kulturellen Rolle stehe die sekundäre Übertragung der sozialen Rolle als Übertragung der Außenkontrolle in eine Innensteuerung gegenüber, also die Umsetzung von Erwartungen der Außenwelt in eigene Erwartungen gegenüber sich selbst. Deshalb sei die kulturelle Rolle auch kaum abzustreifen oder leicht zu beeinflussen. Im Gegenteil, die kulturelle Rolle zu verlieren, bedeute einen viel tieferen und nachhaltigeren Verlust als die leichter zu korrigierende soziale Rolle, da sie das Medium der Selbstreflexion erschüttere und mit ihm Identität und Sinn der eigenen Existenz:

> Die 'Gebrochenheit' eines Menschen, der aus einer sozialen Position 'gestürzt' wurde, ist nicht die gleiche, die durch die Austreibung aus der kulturellen Position entsteht. Verletzungen des sozialen Über-Ichs sind leichter zu kompensieren als solche des kulturellen Über-Ichs. Die Gegengewichtsfunktion des letzteren ist bedeutender als die des ersteren (Claessens 1972 b: 173).

Diese Auffassung ist nicht unwidersprochen geblieben. I.M. Greverus (1978) deutet beispielsweise die Ergebnisse der modernen Migrations- und Akkulturationsforschung ganz anders: sie stellten nämlich die "These von der Unveränderlichkeit

der kulturellen Rolle oder der 'tiefen Schädigung durch Verlust der kulturellen Rolle' " (Greverus 1978: 237) zumindest in Frage. Das Festhalten an der kulturellen Rolle diene den Ausländern eher zur Kompensation von Diskriminierungen und Stigmatisierungen ihrer sozialen Rollen, deren Akzeptanz und Anerkennung Voraussetzung für die dann durchaus mögliche Assimilation sei, wie man leicht sehen könne am Beispiel der nordeuropäischen Einwanderer in Amerika oder der Flüchtlinge aus Schlesien und Ostpreußen, die ihre Identität aus einem komplex zusammengesetzten Geflecht von Rollenzuschreibungen und -erwartungen bezögen, "das vielleicht am wenigsten durch ethnische Identität bestimmt" sei (ebd. 237).

Gerade die Beispiele lassen freilich Zweifel aufkommen, ob diese These das Argument nicht nach der anderen Seite zu sehr strapaziert und der Bedeutung der Enkulturation wirklich gerecht wird. Tragfähiger scheint demgegenüber beim gegenwärtigen Stand der Erkenntnisse die kultursoziologische Plattform zu sein, an der sich Dickopp (1982) in seiner 'personalen' Grundlegung einer interkulturellen Pädagogik orientiert. Er zieht aus der hier nur angedeuteten Kontroverse den Schluß, daß einseitige Abhängigkeiten und quasikausale Voraussetzungsverhältnisse nicht zu belegen seien und formuliert daher die These, "daß sich das jeweilige faktische Verhältnis von Kulturellem und Sozialem personalindividuell ausbalanciert" (Dickopp 1982: 17).

In pädagogischer Konsequenz ergibt sich daraus für ihn zugleich der normative Gehalt integrationsorientierter Erziehung, die kulturellen Pluralismus zu verteidigen und die Kaschierung sozialer Positionszuweisungen als kulturell legitimierte zu kritisieren habe. Dies problematisiert die in Deutschland verbreitete allzu unbekümmerte Identifikation fremder Kultur und niedriger Sozialschicht, die viele Ausländer mit dem Versuch reagieren läßt, gerade in der kulturellen Identität ein positives Selbstverständnis zu suchen,

wofür etwa das Wiedererstarken des Islam in vielen Gruppen türkischer Arbeiter ein sprechendes Beispiel ist (vgl. Elsas 1983).

Wenn Identität sich spezifisch in der individuell-personalen Balance kultureller und sozialer Faktoren als Kontinuität des Sich-Selbst-Erlebens und Selbst-Ausdrucks in sozialisatorischen Prozessen symbolischer Interaktion ausbildet, so ergibt sich auch an diesem Punkt die Verbindung zur Sprache als dem Medium, in dem sich Sozialisation und Identitätskonstitution wesentlich vollzieht (Berger/Luckmann 1969; Habermas 1976). Insofern ist es für einen identitätstheoretisch formulierten Ansatz der Erforschung interkultureller Kommunikation plausibel, diesen Punkt als "einen fruchtbaren meeting ground innerhalb der Human- und Sozialwissenschaften" zu verstehen (Griese 1978: 90), auf dem sich die Interessen der Pädagogen an der Sozialisation, der Anthropologen am Kulturwechsel, der Linguisten am Sprachwechsel der zu integrierenden Ausländer begegnen können.

7.2 Lernziel: 'bikulturelle Handlungskompetenz' - Sprachunterricht mit Ausländern

7.2.1 Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Stoffe und Methoden

Ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, über die fremde Sprache zugleich die fremde Kultur zu vermitteln. Diesem unbestrittenen Ziel trägt auch die Dreiteilung des Faches 'Deutsch als Fremdsprache' - die Fachbezeichnung sei hier zunächst als Oberbegriff benutzt und schließe den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache ebenso ein wie den im Ausland (vgl. Ickler 1984: 2) - in die Bereiche Sprache, Literatur und Landeskunde Rechnung[6]. Seine Berücksichtigung in sprachsoziologisch-angewandtem Zusammenhang ist insofern einschlägig, als 'handlungsorien-

tierter Deutschunterricht' (Ingendahl et al. 1977)eben nicht nur die Übung grammatischer Regularitäten und die Inventarisierung lexikalischer Repertoires meint, sondern umfassender auf den Erwerb einer 'bikulturellen Handlungskompetenz' im Sinne psychosozial stabilisierter Fähigkeiten und Fertigkeiten zu pragmatisch-kontextsensitiver Verständigung zielt.

Deshalb ist für ihn von fundamentaler Bedeutung, den soziologischen und psychologischen Prämissen des Akkulturationsprozesses Rechnung zu tragen, denen daher in Abs. 7.1 vergleichsweise breiter Raum gegeben wurde. Erst das Bewußtsein solcher Prämissen begründet den pädagogischen Prozeß als dialogischen, der zu angstlösender Verhaltenssicherheit und zu erfolgreichen Strategien kommunikativen Handelns zu führen vermag. Denn die Akkulturation in fremden Kulturkreisen bedeutet für beide Partner dieses Dialogs die Auseinandersetzung mit kulturspezifisch internalisierten Denkstrukturen, Wahrnehmungsmustern, Interpretationsschemata und sozialen Richtwerten, die entsprechende Verhaltensanforderungen und -erwartungen begründen, deren Nicht-Erfüllung erhebliche Wert- und Verständigungskonflikte auszulösen geeignet ist, wenn es nicht gelingt, die notwendige Umstrukturierung kulturspezifischer Prämissensysteme und Relativierung sozialisatorisch sedimentierter Vor-Urteile sowohl kognitiv als auch psychisch zu verarbeiten.

Diese Zielbestimmung hat sehr praktische pädagogische, didaktische, curriculare, methodische Konsequenzen. Beispielsweise ist durch die 'soziokommunikative Wende' in der Sprachdidaktik das Bewußtsein für Probleme der sprachlichen Norm und Variation geschärft worden: Sprache wird nicht mehr unbefragt ausschließlich als System und Regelwerk aufgefaßt, das Kriterium der Verständigungsfähigkeit gewinnt neben dem der formalen Korrektheit an Bedeutung, soziolektale Varietäten und stilistische Register rücken ins Blickfeld, die Unterschiede zwischen gesprochener und ge-

schriebener Sprache finden Beachtung, die Rolle der Normverstöße wird in der psychologischen Fehlerforschung systematisch untersucht.

Gelegentlich schossen die Konsequenzen freilich auch über das Ziel hinaus und mußten durch die Erfahrungen der Praxis korrigiert werden. Allzu nachsichtige Duldsamkeit gegenüber grammatischen Fehlern, etwa im Sinne einer "emanzipatorischen Pragmadidaktik" (Piepho 1974), hat sich als ebenso nachteilig für den erfolgreichen Spracherwerb erwiesen wie die Vermutung, Kenntnisse der schriftsprachlichen Normen würden die Verständigung im direkten Alltagsgespräch eher behindern und könnten den Ausländer in den Verdacht des Konservativismus geraten lassen (Strauss 1979: 31). Tatsächlich dürften ihm 'hyperkorrekte' Formen lieber nachgesehen werden als ein mit Gesprächsfloskeln und Phraseologismen befrachtetes Sprechen auf im übrigen niedrigem Sprachniveau. Hier sollte man - wie Ickler (1984: 17) m.E. zu Recht (weil im wohlverstandenen Interesse des Ausländers) bemerkt - "nicht aus einer übertriebenen Scheu vor dem Geruch des Elitären die gepflegte, an der Schriftsprache orientierte Zweckprosa gering schätzen, wie sie von geübten Rednern im öffentlichen Gebrauch gesprochen und auch weithin geschrieben wird."

Da sie die Sprachform mit der größten regionalen, sozialen und semantisch/thematischen Reichweite ist, kommen die Ausländer damit weiter als mit der geübten Beherrschung von Füllwörtern und Routinefloskeln, die unsere Alltagsgespräche ohnehin mehr als genug durchsetzen. Daß dies keineswegs die Ausblendung oder Vernachlässigung 'kommunikativer' und sozialer Aspekte sprachlichen Handelns bedeuten muß, beweist z.B. das Konzept der Kommunikativen Grammatik, das Barkowski (1982) auf der Grundlage praktischer Erfahrungen (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1980) speziell für den Deutschunterricht ausländischer Arbeiter entwickelt hat. Darin schlägt er statt der üblichen 'grammatischen Pro-

gression' als ein inhaltliches Gliederungsprinzip sogenannte 'Mitteilungsbereiche' vor, die als Vorlage für "individuelle Progressionen mit didaktischer Systemqualität" (Barkowski 1982: 131) dienen können sollen.

Ob damit der Königsweg gefunden ist, mag füglich bezweifelt werden. Didaktische und methodische Absolutheitsansprüche sind durch einen Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts meist schnell zu relativieren (vgl. Butzkamm 1978). Natürlich ist es didaktisch sinnvoll, die Lerninhalte an den Erfahrungen und Interessen der Lerner zu orientieren und von daher adressatenspezifische Lehrmaterialien zu entwickeln (wie sie z.B. speziell für Gastarbeiter, Vietnam-Flüchtlinge, Kinder, Hausfrauen usw. vorgelegt wurden). Und natürlich ist es methodisch wirksam, die Lerner in 'kommunikativen Übungen' zu motivieren und nicht mit '<u>pattern drills</u>' zu langweilen, deren Anwendungsbezug zu realen Situationen zu erkennen oft schwer fällt. Dem muß aber keineswegs widersprechen, daß der Lehrer daneben auch die Differenzierung des Wissens über die sprachlichen Strukturen im Sinne einer 'grammatischen Progression' im Auge behalten sollte, die nur selten mit einer situativ-pragmatisch oder sprechakttheoretisch konzipierten Progression deckungsgleich sein dürfte. Eine an den Stufen des natürlichen Erstspracherwerbs orientierte Liberalität unter Einschluß regelmäßiger Wiederholungsübungen zur Festigung und 'Routinisierung' des schon Gelernten dürfte in der Praxis weiterführen als auf grammatische Modelle gegründete starre Folgen, die eher linguistischem Systemdenken entspringen als die praktischen Bedürfnisse der Schüler befriedigen.

Die Forderung, Bedürfnisse und Probleme der Schüler zur Leitkategorie kommunikativ orientierten Unterrichts für Ausländer zu erheben, ist in den letzten Jahren sehr konkret in die Konzeption von Lehrwerken eingegangen[7]. Dabei zeichnet sich in jüngster Zeit die Tendenz ab, <u>adressatenspezifi-</u>

sche Lehrangebote zu machen, weil so der Lernerfolg gegenüber den früheren Einheits-Sprachkursen noch zu verbessern ist. So hat Bärbel Maschmann (1980) z.B. Lehrmaterialien speziell für türkische Arbeiterinnen und Hausfrauen zusammengestellt, mit deren Erprobung in Volkshochschulkursen sie und ihre Kolleginnen gute Erfahrungen gemacht zu haben berichten.

Ihr Ausgangspunkt war die "reale Lebenssituation" der Schüler(innen), denen es nicht nur die Sprache als grammatisches und lexikalisches System, sondern auch als Mittel der Problemlösung in Alltagssituationen zu vermitteln galt. Im Sinne der Berliner Konzeption des 'DfaA'-Projekts (Barkowski/Harnisch/Kumm 1980) sollten sowohl die sozialen Erfahrungen in der fremden Gesellschaft in bestimmten situativen Konstellationen im Vergleich mit und vor dem Hintergrund von entsprechenden Konstellationen im Heimatland aufgearbeitet, als auch die sprachliche Vorerfahrung nutzbar gemacht und fruchtbar fortentwickelt werden (vgl. Maschmann 1980: 11). Diese Praxisorientierung hatte bereits das Gutachten über Lehrwerke für ausländische Arbeitnehmer von Barkowski et al. (1980: 3 f.) empfohlen und die Integration von Handlungsbereichen in den Sprachunterricht gefordert, die von den Schülern als besonders relevant empfunden wurden und in denen sie zugleich ihre Handlungskompetenz als zu niedrig einstuften (Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen am Arbeitsplatz, Umgang mit Behörden und Ämtern usw.).

Der Deutschkurs für türkische Frauen an der Bremer Volkshochschule wurde daher in drei Unterrichtsschritten durchgeführt: Einführung in bekannte Situationen aus dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer, Verknüpfung exemplarischer Kommunikationsmuster mit bestimmten Sprechhandlungen im Kontrast zu den muttersprachlichen Äquivalenten, Übertragung so erworbener Sprachhandlungen in andere Situationen (Maschmann 198o: 24 f.).

Weil die Kenntnis der muttersprachlichen Äquivalente dem Lehrer jedoch nicht nur Hinweise auf die kulturspezifischen Problemlösungsstrategien in jeweiligen Handlungsbereichen gibt, sondern auch sehr wichtige Erklärungen bestimmter sprachlicher Defizite, haben wir im Bonner Projekt der Otto-Benecke-Stiftung zur Integration südostasiatischer Flüchtlinge speziell für die Lehrer dieses Adressatenkreises Handreichungen zur Fort- und Weiterbildung entwickelt, die ihnen neben kontrastiven Analysen zum Vietnamesischen, Laotischen, Khmer und Kantonesischen Verfahren zur Fehlerdiagnose und Unterrichtskonzepte für ihre Kurse mit kulturell besonders heterogenen Gruppen (s.u. Abs. 7.3.2) an die Hand geben (Kelz et al. 1982). Das Konzept dieser Materialien trägt der heute verbreiteten Forderung Rechnung, die soziale Differenzierung der didaktisch-methodischen Ansätze nach der Gruppe der Adressaten (z.B. Arbeiter vs. Diplomaten, Kinder vs. Hausfrauen) zu ergänzen durch deren regionale Differenzierung nach der kulturellen Herkunft der Schüler (z.B. osteuropäische Spätaussiedler vs. vietnamesische Flüchtlinge, amerikanische Manager vs. afrikanische Asylanten).

Zur Überwindung der in herkömmlichen Lernsituationen oft wirklichkeitsfremden Dialoge vieler Lehrbücher schlägt Ehnert (1985) "Sprachlernspiele" vor, mit denen er in seinen speziell für ausländische Studenten entwickelten Kursprogrammen an der Universität Bielefeld gute Erfahrungen gesammelt habe: solche Rollenspiele machen sich die Realitätsferne der Spielsituation gerade zunutze und bereiten jenes Lernklima, in dem sprachliche, soziale, bikulturelle Handlungskompetenz gleichsam 'spielerisch' und im kreativen Umgang mit fiktiven Inhalten erworben werden kann (vgl. Lohfert 1983).

Was Studenten recht ist, kann Kindern billig sein. Wie Spracherwerb mit Erfahrungs- und Wissenserwerb außerhalb der Schule methodisch verknüpft werden kann, zeigt Gabriele

Pommerin (1985) am Beispiel der "Arbeit mit authentisch-biographischen Texten im interkulturellen Unterricht", als einer der Schreibsituationen, die sowohl zur Produktion wie zur gemeinsamen Analyse motivieren können. Sie verkennt dabei weder die Forderung nach Respektierung der Intimsphäre des ausländischen Kindes noch die kulturspezifischen Hintergründe unterschiedlicher Motivationslagen zur Äußerung über sich selbst. Auch ist ihr klar, daß autobiographisches Schreiben nur eine von vielen Kommunikationsarten ist, die in das Repertoire der Kinder aufgenommen werden sollen. Aber ein "sensibler Umgang" mit solchen Texten kann den psychologischen Effekt des Kompetenzausgleichs durch die Authentizität des unbestreitbar eigenen Wissens und Erfahrungsbestandes didaktisch und methodisch fruchtbar machen sowohl für eine "verständigungsorientierte Sprachanalyse" (vgl. Hegele/Pommerin 1983) wie für ein "lernendes Lehren", im Zuge dessen auch der Lehrer sein Wissen über seine Schüler zu deren Nutzen vermehrt (vgl. Sayler 1980). Welchen Zugang man jedoch auch immer wählt, ein kommunikativer Sprachunterricht sollte sich im Prinzip nicht nur und nicht in erster Linie an syntax-theoretischen Modellen , grammatischen Systemen oder phonologischen Regeln orientieren, die bis heute aus naheliegenden Gründen verbreitet im Mittelpunkt 'linguistisch fundierter' Sprachdidaktik stehen, sondern sollte "bei den wirklichen Erfahrungen der Lerner ansetzen und neue Erfahrungen bei ihnen anzuregen versuchen" (Ickler 1984: 65) - übrigens eine Hauptfunktion von Literatur.

7.2.2 Interkulturelles Lernen: Literatur und Landeskunde

Das Konzept der 'interkulturellen Erziehung' sucht der besonderen Problematik eines Lebens 'zwischen den Kulturen' Rechnung zu tragen. Der Begriff ist alles andere als eindeutig definiert: "Zweifellos handelt es sich weniger um ein klar umgrenztes didaktisches Konzept als vielmehr um

ein übergreifendes pädagogisches Prinzip" (Steffen 1981: 59). An einem solchen Prinzip orientiert sich heute in den Schulen die Erziehung ausländischer Kinder zu einer 'bikulturellen Handlungskompetenz', die zugleich der stets drohenden Identitätsdiffusion entgegenwirken und die Integration fördern soll und überdies zur Interaktion der Ausländer unterschiedlicher Herkunft in multikulturellen Gemeinschaften beitragen kann.

Das Ziel wird natürlich nicht erreicht, wenn das Konzept sich ausschließlich auf die Ausländer und deren Kinder bezieht. Interkulturelles Lernen bezieht die deutschen Schüler mit ein: die unbefragte Selbstverständlichkeit der eigenen Kultur wird relativiert durch die Konfrontation mit einer Pluralität kultureller Wertsysteme und Ausdrucksformen. Dies beschränkt sich keineswegs nur auf den Sprachunterricht; der ethnischen Heterogenität der Lernergruppen ist in den Inhalten und Formen nahezu aller Schulfächer Rechnung zu tragen.

Da über das dafür geeignete Curriculum noch keine Einigkeit erzielt wurde und die Lehr- und Lernmittel vielfach noch nicht dafür eingerichtet sind, sieht sich auch der Lehrer besonderen Anforderungen ausgesetzt, wenn er einen handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht verwirklichen will, der dem interkulturellen Anspruch genügt. Erste Vorschläge und Berichte, wie ein solcher Unterricht aussehen kann, liegen vor[8]. Aber nach wie vor verfügen die wenigsten Lehrer über ausreichende Kenntnisse über die soziokulturellen Hintergründe ihrer Schüler, um deren psychische Probleme, sprachlichen Interferenzen, sozialen Barrieren angemessen würdigen zu können. Voraussetzung dafür ist jedoch zum einen die Möglichkeit und Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung (die zu ermöglichen wiederum politische Entscheidungen voraussetzt, die noch immer im Stadium kontroverser Diskussion sind), zum anderen aber auch die Bereitschaft zur Redefinition der eigenen Rolle als Lehrer und zur Über-

prüfung der eigenen Wertorientierungen und Handlungsmaximen.

Kenntnisse der Sprachen der Migranten eröffnen hier oft einen ersten Zugang, weil sie nicht nur den Lehrer zum besseren Verständnis interferenziell bedingter Fehlertypen dienen, sondern umgekehrt von den Schülern (und ihren Eltern) als Bereitschaft des Lehrers begriffen werden, ihre kulturelle Identität ernst zu nehmen und nicht nur als störendes oder retardierendes Moment in Lernprozessen zu empfinden. Hinzutreten müssen Kenntnisse der Religion, Kultur und Literatur der Herkunftsländer, die eine zur Institutionen- oder Realienkunde und vielleicht Kunstgeschichte verkürzte 'Landeskunde' im Sinne gängiger Fremdsprachendidaktik nicht vermittelt. Solche Kenntnisse wirken dann wieder zurück auf eine interkulturell-kontrastive Konzeption des Unterrichts, der seinerseits die Stoffe z.T. als 'fremdkulturelle' vermitteln können muß.

Literatur und Landeskunde können hier wichtige Vermittlungsfunktionen übernehmen. Der interkulturell konzipierte Unterricht kann dabei die Auswirkung eines wenig beachteten, aber mit der Vermittlung dieser beiden Stoffbereiche eng verknüpften didaktischen Dilemmas lindern helfen: die Entautomatisierung automatisierten bzw. zu automatisierenden Wissens. Im Falle der Landeskunde bedeutet dies, daß das zu vermittelnde Wissen für den Einheimischen überwiegend sozialisatorisch erworbenes Alltagswissen ist, das praktischer Handlungsorientierung dient, aber nicht begrifflich expliziert wird (vgl. Ickler 1984: 32). Das fraglos Selbstverständliche muß also genau dieses selbstverständlichen Charakters entkleidet werden, da es dem ausländischen Schüler gerade nicht aus sich selbst verständlich ist. Die'kognitive Landeskunde' nutzt diese Paradoxie, um das nicht bewußt Gewußte in bewußtes Wissen zu überführen und es als solches dem Schüler zu vermitteln, bis es Bestandteil von dessen Alltagswissen wird.

Bei informationsbezogenen Inhalten der Institutionenkunde mag das gelingen, weil auch der deutsche Schüler allenfalls in begrifflich abstrakter Form weiß, was ein Landgericht, der Bundesrat, das Einwohnermeldeamt 'bedeutet'. Bei handlungsbezogenen Inhalten (vgl. Deutschmann 1982), die auch dem Einheimischen z.B. kaum als kompliziert strukturierte Rituale des Verhaltens in sozialen Domänen bewußt sind, helfen soziologische Lehrbücher oft wenig. Wirksamer ist dann der Rückgriff auf gemeinsame Erfahrungen, die interkulturelles Lernen auch außerhalb des Unterrichts - bei Festen mit Ausländern, in der Stadtteilarbeit, bei Wochenendausflügen usw. - vermitteln soll. Und daß "man aus einem Roman mehr über das Alltagsleben einer Epoche erfährt als aus den meisten soziologischen Abhandlungen" (Ickler 1984: 32), wird heute auch von niemandem mehr bestritten.

Im Falle der Literatur aber besteht das didaktische Dilemma in ethnisch heterogenen Lerngruppen darin, daß sie eben das ständig relativiert, was der Sprachunterricht gerade als gesicherten Bestand präsentiert hat. Während dem muttersprachlichen Schüler der große Einfluß der Literatur auf seinen alltäglichen Sprachgebrauch selten bewußt ist, soll sie dem ausländischen Schüler zugleich ein historisch vertieftes Kulturverständnis und ein ästhetisch erweitertes Sprachverständnis vermitteln. Während aber der Sprachunterricht darauf zielt, dem Schüler ein funktional ausreichendes Instrumentarium zur Verständigung in der Standardsprache zu geben, bringt der Literaturunterricht die ganze Variationsbreite des Deutschen in historischer, stilistischer, sozialer und regionaler Differenzierung als zusätzliches Problem ein.

Seien es Dialektvarianten im naturalistischen Drama Hauptmanns oder Sprachschichtenkontraste in neorealistischen Stücken Kroetz', seien es syntaktische Besonderheiten in der Prosa Thomas Manns oder Uwe Johnsons, seien es archaisierendes Sprachspiel bei Grass oder jugendsprachlicher

Slang bei Plenzdorf oder Botho Strauß, ganz zu schweigen von Problemen des Sprachwandels in der Begegnung mit mittelalterlichen Epen oder barocken Romanen, klassizistischen Dramen oder romantischen Novellen, zu schweigen erst recht von den phonologischen und etymologischen Vertracktheiten in den Texten eines Ernst Jandl oder Arno Schmidt ... - stets wird die eben gelernte Norm, das noch kaum durchschaute System sprachlicher Strukturen schon wieder in Frage gestellt.

Während sich der deutsche Schüler darauf konzentrieren kann, die ästhetischen Funktionen und Strukturen des im Glücksfall sprachlich immerhin verstandenen Textes aufzuspüren, werden dem ausländischen Schüler gleich mehrere zusätzliche Lernfunktionen in der Auseinandersetzung mit Literatur aufgebürdet. Der für die Bewältigung der damit einhergehenden methodisch-didaktischen Schwierigkeiten heute noch gar nicht hinreichend ausgebildete Deutschlehrer kann nicht im Verlaß auf den stimulierenden Reiz desautomatisierter Sprachverwendung vornehmlich Fragen ästhetischer Verarbeitung motivischer Konstanten oder individuell betreffender Problemkonturen ins Zentrum des Unterrichtsgespräches rücken, ohne zuvor jene Wissensdefizite wenigstens in groben Umrissen aufgefüllt zu haben, die im Fundus des deutschen Schülers wie selbstverständlich aufgehoben sind. Gesellschaftliche Umstände, politische Hintergründe, literarische Konventionen nicht nur, sondern auch alltägliche Erfahrungen im Umgang mit Gebrauchstexten, mit Traditionen, historischen Bauten oder elektronischen Medien gehören nicht zum ohne weiteres vorauszusetzenden Repertoire des ausländischen Schülers.

Auch die direkt auf den Unterricht im Fache Deutsch als einer Fremdsprache bezogene didaktische Literatur macht es sich zu leicht, wenn sie sich damit begnügt, der Literatur pauschal landeskundliche Funktionen zuzuweisen, die dokumentarische Sachtexte vielleicht leichter und wirkungsvoller übernehmen könnten, ohne zu berücksichtigen, daß schon

das erste Lesen literarisch verfremdeter Texte zusätzliche Barrieren kultureller und sprachlicher Fremdheit zu überwinden hat.

Vielmehr ist es gerade diese zusätzliche Barriere, die zu intensiver Lektüre motiviert: das Lesen fremdsprachlicher und literarischer Texte findet in der durch ihre Widerständigkeit erzwungenen Verlangsamung der Lektüre eine wichtige Gemeinsamkeit, die Weinrich verschiedentlich hervorgehoben hat (vgl. z.B. Weinrich 1980: 40 ff; 1981: 169 - 185). Umgekehrt kann die formale Beschäftigung mit der fremden Sprache auch zur kreativen Auseinandersetzung mit ihr motivieren, von den kleinen autobiographischen Schüler-Skizzen, von denen eben die Rede war (s.o.; vgl. Pommerin 1985), bis hin zu manchen respektablen Beispielen der expandierenden sogenannten 'Gastarbeiterliteratur' (die freilich meist nicht von Arbeitern, sondern von Journalisten, Schriftstellern, Publizisten geschrieben wird: vgl. Ackermann ed. 1983; Ney ed. 1984).

Im interkulturell konzipierten Unterricht kann dies ergänzt werden durch die Beschäftigung deutscher Schüler mit der Literatur aus den Herkunftsländern ihrer Mitschüler. Dabei können für beide Seiten verblüffende Gemeinsamkeiten und wechselseitige Einflüsse zutage treten, Fremdartiges gewinnt im Kontrast umso genauere Kontur. Dies läßt sich z.B. sehr anschaulich illustrieren durch den Vergleich von Sprichwörtern und Redensarten in der spanischen und türkischen Literatur mit ihren deutschen Übersetzungen (vgl. Hess-Lüttich 1983 c, d). Zugleich wird damit die Relativität des 'kulturellen Wissens' für alle Schüler deutlich und manche Vorurteile erweisen sich ihnen als falsch oder grundlos.

Was das 'kulturelle Wissen' als im interkulturellen Unterricht nicht einfachhin vorauszusetzendes, sondern wechselseitig zu vermittelndes, indes konkret besagt, ist pauschal

nicht gültig festzulegen; als Sammelbegriff für die unterschiedlichsten Strukturtypen des Wissens ist es vielmehr jeweils auf die Dimension hin genau zu bestimmen, die Thema der Verständigung sein soll. Dabei kann es schon weiterhelfen, sich zunächst an den Arten des Wissens zu orientieren, die Wierlacher (1980: 327 ff.) in nicht immer ganz scharfer Abgrenzung für die Bedürfnisse der Vermittlung des Deutschen als einer Fremdsprache unterscheidet und die hier zugleich resümierend und stellvertretend für einige methodisch-didaktische Ansatzpunkte zur Füllung entsprechender Wissens-Lücken wie auch für mögliche inhaltliche Desiderate interkulturellen Lernens stehen mögen: nämlich

1) das zur gemäßen Verankerung der in Texten mit-gegebenen Inhalte notwendige Sach- oder Konzeptwissen über die spezifische Semantik von Ausdrücken, aber auch über Wortbildungsmuster des Deutschen, die am Beispiel der Konkreten Lyrik reizvoll bewußt gemacht werden könnten;

2) das Alltagswissen, das die mit Sprache und Literatur praktisch verknüpften Zwecke und Verwendungssituationen pragmatisch einzubetten erlaubt und die funktionale Orientierung in Kommunikationsbereichen ermöglicht;

3) das bereits genannte kulturelle Wissen, das die in Texten beschriebenen (verbalen und nonverbalen) Verhaltensmuster und Geltungsmaximen als kulturelle Codes bewußt zu machen hilft;

4) das damit eng verknüpfte ethische Wissen, das die in Texten wie Lessings Nathan oder der Fabeldichtung, aber auch in Sprichwörtern und Redensarten, enthaltenen Wertappelle und Normsetzungen, Mentalitätsprofile und Attitüdenmuster als Bedingung transkultureller Verständigung zu verstehen und zu befragen erlaubt, und endlich

5) das Bildungswissen, das die in Texten präsentierten Interpretationen außerästhetischer 'Welt' in Beziehung setzt zu dem Bewußtsein des Schülers von seinen eigenen je spezifisch vorgeprägten Auffassungen, Interessen, Wert- und Normensystemen.

Wenn 'Verstehen' ein Anschließen neuer Informationen an schon Verstandenes, neuer Erfahrungen an schon Gewußtes meint, ist die Aufgabe des Deutschlehrers mit einseitiger Sprachmittlung nur unzureichend beschrieben. Gemäßes 'Verstehen' als dialogischer Prozeß setzt vielmehr die wechselseitige Klärung der Verstehensprämissen voraus, verlangt auch vom Lehrer ein Sich-Einlassen auf die sozialisatorischen Erfahrungshaushalte seiner Schüler, die ihm fremd bleiben müssen, wenn er sich nur an curricularen Desideraten orientiert, statt auch am Gelingen des Gesprächs.

7.3 Ausländer in Deutschland: zur sprachsoziologischen Differenzierung des Unterrichts ethnischer Minoritäten

7.3.1 Spracherwerb von Arbeitsmigranten aus Süd- und Südosteuropa

Die Diskussion um den Spracherwerb der Ausländer in Deutschland hatte (vor ihrer psycholinguistischen Engführung) zunächst einen deutlich sprachsoziologischen Akzent und knüpfte nach der Kritik an den methodisch-empirischen Problemen der Bernsteinschen Sprachbarrierentheorie vornehmlich an amerikanische Untersuchungen zum Spracherwerb ethnischer Minoritäten an. Nachdem die erste Phase der unkritischen Übertragung der amerikanischen Ansätze auf die ganz anders gelagerten Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland nun überwunden ist, beginnt man zunehmend zwischen den einzelnen Minoritäten auch sprachsoziologisch und -didaktisch zu differenzieren. Dabei bleiben die hier ansässigen ethnischen Minoritäten (wie Sinti, Roma etc.) in diesem Zusammenhang außer Betracht, da sie Gegenstand der Sondersprachforschung sind (s.o. Abs. 3.2.1). Auch von den im Rahmen der Sprachkontaktforschung (vgl. Clyne 1975) zu thematisierenden Sprachen der in Grenzgebieten des deutschsprachigen Raumes oder in außerdeutschen Enklaven lebenden Minoritäten (deutschsprachigen Minderheiten in Frankreich,

Niederlanden, Belgien, Luxemburg, Schweiz, Italien, Rumänien, Polen, UDSSR, USA usw.) soll hier nicht die Rede sein (vgl. dazu neuerdings die zahlreichen Beiträge in der Reihe Plurilingua, ed. P.H. Nelde, Bonn: Dümmler 1983 ff.).

Das soziolinguistische Interesse konzentrierte sich seit der Mitte der 70er Jahre dagegen vor allem auf das Problem der Integration der aus wirtschaftlichen Gründen in großer Zahl angeworbenen Gastarbeiter vornehmlich aus den süd- und südosteuropäischen Mittelmeerländern, weil hier die soziale Benachteiligung aufgrund von Sprachbarrieren am augenfälligsten war (vgl. Dittmar 1983: 30). Überdies lernten die Arbeitsmigranten die Sprache ihres Gastlandes anfangs in aller Regel nicht in der Schule, in Sprachkursen oder sonst einer Form institutionalisierten Unterrichts, sondern erwarben sie in 'ungesteuerten' oder 'natürlichen' Lernprozessen in alltäglichen Situationen des Kontakts mit Einheimischen. Deshalb gewinnt hier der soziale Faktor für den Lernfortschritt so eminente Bedeutung. In den meisten Untersuchungen der letzten Jahre, über die Pfaff (1981) einen sehr nützlichen Überblick bietet, ist daher die psychosoziale Relevanz der Fragestellung bewußt und der Zusammenhang zwischen sprachlichen Daten und sozialen Faktoren Ausgangspunkt der Beobachtungen. Die wichtigsten Resultate seien im folgenden am Beispiel einiger exemplarisch genannter Forschungsprojekte knapp skizziert.

Besondere Aufmerksamkeit erlangte das Heidelberger Projekt 'Pidgin-Deutsch' (HDP), das unter der Leitung von Wolfgang Klein die Stadien des Spracherwerbs italienischer und spanischer Gastarbeiter untersucht (Klein/Dittmar 1979) und daraus anwendungsorientiert Empfehlungen für die Verbesserung des Deutschunterrichts für ausländische Arbeitnehmer abgeleitet hat (Dittmar 1979). Methodisch orientierte sich das Projekt an den empirischen Arbeiten Labovs zur sozialen Dialektologie (s.o. Abs. 6.1): die 48 Informanten wurden in ein- bis zweistündigen Interviews ausführlich befragt und

z.T. auch über einen längeren Zeitraum in unterschiedlichen Situationen teilnehmend beobachtet (vgl. Dittmar/Rieck 1977). Das so erhobene Corpus bildete die empirische Grundlage für syntaktische Analysen auf der theoretischen Basis einer probabilistischen Varietätengrammatik, die unter festgelegten Bedingungen erwartbare Strukturen beschreibt (vgl. Klein 1974, id. 1976).

Zu diesen Strukturmerkmalen des noch weniger entwickelten (etwas irreführend so genannten) 'Pidgin-Deutsch' der italienischen und spanischen Arbeiter gehört z.B., daß häufig Sätze ohne Subjekt und ohne Verbalkomplex auftreten, Artikel, Attribute, Pronomina, Präpositionen, Kopula, Hilfs- und Modalverben fehlen. Mit zunehmender Sicherheit im sprachlichen Umgang ändern sich diese Merkmale: die Sätze werden häufiger mit Verben gebildet, Teile des Tempussystems werden durch Modalverben ausgedrückt, Ergänzungen, Adjektive, Adverbien, Attribute, Determinatoren treten hinzu. Diese sprachlichen Daten sind abhängig von sozialen Daten (wobei der quantitative Korrelationismus manche methodischen Probleme aufwirft, die hier nicht diskutiert werden sollen).

In der Reihenfolge ihrer Bedeutung wirkten sich dabei folgende sozialen Variablen besonders auf den Spracherwerb aus: der Kontakt mit Deutschen in der Freizeit, das Alter bei der Einreise, Kontakt mit Deutschen am Arbeitsplatz, die Ausbildung und die Art der beruflichen Tätigkeit sowie die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik. Andere soziale Variablen wie Geschlecht, Ausgangssprache, Wohnmilieu hatten keinen so erheblichen Einfluß auf die Sprachentwicklung.

Die Kritik an dieser umfangreichen Untersuchung konzentrierte sich vor allem auf die Frage, ob die beschriebenen Varietäten überhaupt so etwas wie ein 'Pidgin' darstellen (vgl. Meisel 1975 b). Außerdem konnte die syntakti-

sche Analyse insofern nicht recht befriedigen, als die fundamentale Analyseeinheit des 'Satzes' als "minimale Sinneinheit" nur ungenau definiert wird, aber dann in quantitativen Auswertungen operational verwandt wird. Auch die Anwendung der aus Chomskys Transformationsgrammatik abgeleiteten Varietätengrammatik, die Labovs Variablenregel fortentwickelt, wirft Probleme auf, weil sie den Anspruch erhebt, die Wahrscheinlichkeit der Produktion sprachlicher Strukturen von Sprechern unter definierten Bedingungen exakt bestimmen zu können. Da diese Prognosen aber aus Regeln abgeleitet sind, die auf der Basis von je 100 Sätzen beschrieben werden, die längeren (in ganz spezifischen Untersuchungssituationen gewonnenen) Gesprächen entstammen, ist nicht zu entscheiden, ob damit wirklich der Sprachstand des Probanden unabhängig von Thema, Partner, Situation etc. (so der eigene Anspruch!) erfaßt ist (Repräsentativitätsproblem: vgl. Keim 1984: 10).

Zwischen soziolinguistischer 'Gastarbeiterforschung' und psycholinguistischer 'Spracherwerbsforschung' siedelt sich eine Forschungsgruppe um Jürgen M. Meisel (Hamburg, vormals Wuppertal) an, die in Querschnitts- und Langzeituntersuchungen die Stadien des Deutscherwerbs von Italienern, Spaniern und Portugiesen untersucht hat (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Die Gruppe hatte sich vorgenommen, einen Beitrag zu leisten zur "Erklärung der Prozesse, die beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ohne formalen Unterricht ablaufen" (Meisel 1975a: 59). Im Zentrum des Interesses stand die Beschreibung der Erwerbsstufen vor allem im Hinblick auf die Wortstellung und syntaktische Struktur, die Negation und Interrogation, die satzinterne Stellung von Adverbialen und die Verbstellung in Nebensätzen (Clahsen et al. 1983, Kap. 4).

Theoretischer Ausgangspunkt waren Fragen, ob sich Entwicklungsstadien beim (ungesteuerten) Erwerb einer Zweitsprache überhaupt isolieren lassen, welche Variation sich innerhalb

von Lernersystemen und zwischen ihnen feststellen läßt, welches die charakteristischen Strategien zur Vereinfachung grammatischer Regeln sind (z.B. wie syntaktische Schwierigkeiten durch das Weglassen bestimmter morphologischer Einheiten vermieden werden), durch welche sozialpsychologischen Faktoren die unterschiedlichen Lernerfolge der Lerner beeinflußt werden (zum letzten Punkt vgl. besonders Clahsen et al. 1983: 258 - 323).

Die Korrelation sprachlicher Fähigkeiten mit sozialpsychologischen Variablen ergab, daß die Lernmotivation vor allem durch die Unsicherheit der Ausländer über die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland , durch geringen Kontakt mit Deutschen am Arbeitsplatz, durch einen wenig entwickelten beruflichen Ehrgeiz ('Aufwärtsmobilität') und durch niedrige Schul- und Berufsbildung stark beeinträchtigt wurde. Bei Lernern, die diesen negativen Einflüssen nicht oder in geringerem Maße ausgesetzt waren, zeigten sich signifikant bessere und schnellere Lernfortschritte. Auch linguistisch konnten in diesen Lernergruppen z.B. produktivere Strategien der Vereinfachung ("elaborative Simplifizierung") nachgewiesen werden als bei den anderen Gruppen, deren "restriktive Simplifizierungen" nicht als funktional für die kreative Einleitung neuer Lernschritte angesehen werden konnten.

Die Differenzierung der Lernergruppen zeigt, daß nicht einmal innerhalb einer ethnischen Minderheit, ganz zu schweigen von den unterschiedlich großen 'kulturellen Distanzen' etwa eines Anatoliers, eines Andalusiers, oder eines Sizilianers zu der sie aufnehmenden Majorität, der Spracherwerb im großen und ganzen einheitlich verläuft, sondern sehr stark von außersprachlichen Faktoren, soziokulturellen Rahmenbedingungen und psychologisch-individuellen Dispositionen abhängt. Jedenfalls ist die Kennzeichnung der Sprache der Gastarbeiter als 'Pidgin-Deutsch' im Sinne der Kreolistik so nicht mehr zu halten. Trotz der durch ihre Untersuchungen

belegten und bestätigten Bedeutung der sozialen Variablen für den Spracherwerb, legen die Autoren jedoch gleichwohl und sozusagen programmatisch den Akzent eher auf die grammatische Beschreibung der "individuellen Lernerkarrieren": "Die von uns gewählte psycholinguistische Fragestellung geht davon aus, daß der Spracherwerbsprozeß zwar entscheidend von den genannten 'externen' Faktoren beeinflußt wird, daß der Lernvorgang selbst sich jedoch im Individuum vollzieht und somit nur erklärt werden kann, wenn die (meist unbewußte) Tätigkeit des Lerners das eigentliche Ziel der Untersuchung ist" (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983: 31 f.).

Demgegenüber sucht Marija Orlović-Schwarzwald in ihrer Untersuchung des Spracherwerbs jugoslawischer Gastarbeiter im Raum Mainz ausdrücklich den Bezug herzustellen zwischen den Ergebnissen der vornehmlich grammatisch-morphologischen Analyse des Deutschen ihrer Probanden (mit serbokroatischen Dialekten als Muttersprache) und den außersprachlichen Variablen wie Aufenthaltsdauer, Ausbildung, Einreisealter, Herkunftssprache und Sprachkenntnisse, Kontakt mit Deutschen, Berufstätigkeit und Geschlecht (Orlović-Schwarzwald 1978: 143). Auch wenn die Verbindung zwischen der linguistischen Beschreibung von Merkmalen der sprachlichen Vereinfachung (z.B. durch Vereinheitlichung von Flexionselementen, durch Lexikalisierung von Tempusmerkmalen, durch Tilgung von Artikeln und Adjektiven, durch Pronominalisierung von Nominalphrasen usw.) und der sprachsoziologischen Analyse des Einflusses der (etwas ad hoc eingeführten) sozialen Merkmale methodologisch noch nicht befriedigen mag, so muß doch als nachgewiesen gelten, daß sich Faktoren wie der Grad des Kontakts mit Deutschen am Arbeitsplatz und in der Freizeit, ein eher niedriges Alter bei der Einreise und gute Schul- und Berufsausbildung besonders positiv auf den Spracherwerbsprozeß auswirken. Dagegen kommt es offenbar nicht so sehr darauf an, wie lange der Ausländer schon in Deutschland gelebt hat (bei langem Aufenthalt beobachtete Orlović sogar eine Abnahme der sprachlichen Fähigkeiten oder

zumindest eine Tendenz zur Vereinheitlichung), ob er noch andere Sprachen sprechen kann oder welchem Geschlecht er zugehört (vgl. auch Stölting et al. 1980).

Hier zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch einige interessante Unterschiede zu den Ergebnissen der Mannheimer Untersuchungen, die zum Spracherwerb türkischer und griechischer Arbeitsimmigranten angestellt wurden (Keim 1978, Keim/Nikitopoulos/Repp 1982, Keim 1984). So mißt etwa Inken Keim dem Faktor 'Alter bei der Einreise' nicht eine so zentrale Bedeutung bei wie die bisher angesprochenen Untersuchungen, da sie ihn im Anschluß an Schumann (1978; s.o.) nur im Zusammenhang mit anderen Ursachen sozialer und psychischer Distanz für wirksam erachtet, bei deren Beseitigung auch ein fortgeschritteneres Alter kein Hindernis für einen erfolgreichen Spracherwerb darstelle (Keim 1984: 230).

Auch der in den Heidelberger und Mainzer Projekten betonte Einfluß der Schulbildung und Berufsausbildung auf den Spracherwerb ließ sich für die türkischen Probanden der Mannheimer Studie nicht im gleichen Umfang nachweisen. Dort hatten die besten Sprecher nur die Volksschule besucht, einige hatten nur eine Berufsausbildung in ihrer Heimat absolviert, nicht aber in Deutschland (was Orlović bei ihren jugoslawischen Arbeitern als nachteilig erwies). Und während die Sprachfähigkeiten sich bei den Jugoslawen, die schon länger als 8 Jahre in der Bundesrepublik waren, eher zu verschlechtern schienen, konnte in Mannheim und Heidelberg kein eindeutiger Einfluß der Aufenthaltsdauer auf den Sprachstand nachgewiesen werden: einige türkische Arbeiterinnen sprachen auch nach sechs bis acht Jahren noch schlechter Deutsch als der Türke mit der kürzesten Aufenthaltsdauer von gut drei Jahren (Keim 1984: 244).

Dagegen stimmen alle Untersuchungen darin überein, daß der Kontakt mit Einheimischen - im privaten Bereich und in der

Freizeit noch mehr als am Arbeitsplatz - eine ganz wesentliche Voraussetzung erfolgreichen Spracherwerbs und damit gelingender Integration ist. Allerdings subsumiert das Heidelberger Projekt dem Kontaktfaktor im Unterschied zu Keim auch die Wohnsituation, die im Falle von Wohnheimen oder Ausländerghettos den privaten Kontakt erheblich behindern kann. Für Keim (1984: 245) sind jedoch solche Faktoren wie Wohnmilieu oder Einreisealter, z.T. auch (der oft sehr eingeschränkte und eher formelle) Kontakt am Arbeitsplatz, allenfalls 'äußerliche' Faktoren, deren negative Auswirkung auf das Erlernen der Sprache überwunden werden könne.

Wichtiger erscheinen ihr (ebd. 245) die 'inneren' Faktoren wie Bleibemotivation oder Rückkehrabsicht, emotionale Bindungen, Erfahrungen mit der deutschen Umwelt usw. Solche (sozial-)psychologischen Kategorien sind freilich in empirischen Untersuchungen nicht so leicht zu quantifizieren und zu messen, deshalb werden sie oft nicht genügend berücksichtigt. Dieses methodologische Defizit könnte freilich durch die Hinzuziehung von Psychologen und Sozialpädagogen leicht ausgeglichen werden und stellt insofern kein prinzipielles Hindernis dar, wie die (auch mathematisch-statistisch instrumentierten) Versuche zur Korrelation von immerhin 35 sozialpsychologischen Variablen bei Clahsen/Meisel/Pienemann (1983: 258 - 323) zeigen, in denen kommensurable und inkommensurable Daten miteinander verknüpft werden, um die Einstellungen der Lerner zu ermitteln.

Aber auch bei interpretativem Verfahren fällt der enge Zusammenhang bestimmter psychosozialer Daten mit den Lernfortschritten der türkischen Arbeitsimmigranten bei Keim (1984: 233 ff.) auf: die Mitglieder der Gruppe der am besten entwickelten Deutschsprecher stimmten darin überein, daß sie schon vor ihrer Einreise eine kritische Einstellung gegenüber den politischen Verhältnissen in der Türkei hatten, eine distanzierte Haltung gegenüber der islamischen

Religion zeigten, längerfristig in Deutschland bleiben wollten, sich (ungeachtet auch negativer Erfahrungen) im Umgang mit Deutschen zu ihnen einen guten und freundschaftlichen Kontakt aufzubauen und sich mit ihrer Umwelt erfolgreich auseinanderzusetzen vermochten.

Umgekehrt schnitten diejenigen Türken in ihren Deutschkenntnissen (unabhängig von ihrer Schul- und Berufsausbildung, ihrer Aufenthaltsdauer und ihrem Einreisealter) am schlechtesten ab, deren Einbindung in die islamisch-türkische Tradition ihres Heimatlandes besonders stark ist und die deshalb in Deutschland auch nicht länger als zur Erreichung bestimmter finanzieller Ziele nötig bleiben wollen, die am Arbeitsplatz kaum und privat gar keinen Kontakt zu Einheimischen haben und sich (nicht zuletzt nach schlechten Erfahrungen mit Deutschen) ganz auf ihre Landsleute konzentrieren, die besonders unter Ängsten, Heimweh und der Trennung von ihren Familien litten. Diese Übereinstimmungen sind in der Tat sehr deutliche Hinweise darauf, daß "geringer Spracherwerb <...> primär kein kognitives, sondern ein psychisches und soziales Problem darstellt" (Keim 1984: 241).

7.3.2 Spracherwerb von Flüchtlingen aus Asien und Afrika

Eine andere Gruppe von Ausländern hat in der Forschung bislang erheblich weniger Beachtung gefunden als die der Arbeitsimmigranten: die Flüchtlinge und Asylsuchenden. Dabei werfen die Voraussetzungen und Bedingungen der Integration dieser Menschen noch größere Probleme auf als die der Gastarbeiter und ihrer Kinder aus dem europäisch-mediterranen Raum, der den Lehrern in aller Regel aufgrund kulturhistorischer Gemeinsamkeiten und aus eigener Anschauung vertraut ist. Dies ist bei Flüchtlingen aus Ostafrika oder Südostasien, aber auch bei Spätaussiedlern aus Polen und Rußland keineswegs in gleicher Weise vorauszusetzen. Da zu diesem Personenkreis bislang, soweit ich sehe, kaum empirische

pädagogische oder soziologische Untersuchungen vorliegen, geschweige denn solche zu speziellen Fragen ihres Spracherwerbs im Bereich adressatenspezifischen Unterrichts des Deutschen als einer Zweit- und Fremdsprache, sei hier zum exemplarischen Aufweis einiger soziokultureller und psychopädagogischer Aspekte des Deutschunterrichts für solche heterogenen Gruppen auf eigene Untersuchungen rekurriert, die seit 1983 im Rahmen von Forschungsprojekten der Otto-Benecke-Stiftung und der Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Ausbildung (z.T. gemeinsam mit H.P. Kelz) in Bonn durchgeführt werden (vgl. Hess-Lüttich 1983 a, b; Kelz et al. 1982).[9]

Gewidmet sind diese Projekte in erster Linie Problemen der sprachlichen, sozialen und beruflichen Integration von südostasiatischen Flüchtlingen (sog. 'Kontingentflüchtlingen' vor allem aus Vietnam, Laos, Kambodscha, die im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen der Bundesrepublik nach Deutschland gekommen sind und hier eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis erhalten haben), von Asylberechtigten aus Ostafrika (Äthiopien, Eritrea) und Vorderasien (Iran, Afghanistan), die im Unterschied zu Asylbewerbern ebenfalls eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis erhalten haben, sowie von Spätaussiedlern aus Osteuropa und der UDSSR, einschließlich der damit verbundenen pädagogischen Begleitmaßnahmen.

Die Beobachtungen der daran beteiligten Sprachwissenschaftler, Pädagogen und Sozialpsychologen[10] dämpfen jeden voreiligen Optimismus, die Lösung des Integrationsproblems stehe nach der Verstärkung der diesbezüglichen Forschungsanstrengungen in den letzten Jahren nun gleichsam vor der Tür. Vielmehr erweist sich die Beschränkung auf eine Vermittlung der Sprache im sozialen 'Schonraum' unserer Bildungseinrichtungen als ungenügende Rezeptur, die Voraussetzungen für einen Integrationsprozeß einzuleiten, der die konfliktträchtige Balance zwischen den im Heimatland sozialisatorisch verinnerlichten Denk- und Verhaltens-

mustern und den soziokulturell und kulturhistorisch anders begründeten Verhaltenserwartungen und -anforderungen in Deutschland einigermaßen stabil zu halten verspricht.

Die in diesem Zusammenhang gern beschworene Kategorie der 'Fremde' (Krusche 1980) heißt für den Unterricht mit asiatischen und afrikanischen Flüchtlingen nämlich etwas durchaus anderes als für den mit spanischen oder italienischen Gastarbeiterkindern, auf dem unsere pädagogischen und linguistischen Erfahrungen bislang meist basieren. Die von beiden Seiten zu durchmessende kulturelle und sprachliche Distanz ist ungleich größer, und sie zu überwinden, erfordert es erheblicher Anstrengungen nicht nur der Sprachlehrer, sondern aller (Lehrer, Betreuer, Ausbilder), die sich an der Vermittlung kulturellen Wissens, theoretischer und praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beteiligen. Sie alle müssen dabei dazulernen, ohne daß es dafür schon ein ausgereiftes pädagogisches Konzept gäbe. Der Lehrer wird seine Strategien im Unterricht je nach der Zusammensetzung der Schülergruppen variieren müssen und unterschiedliche Bedingungen der Ausgangskulturen seiner Schüler zu berücksichtigen haben. Er wird sich in ihre Lage zu versetzen und sich vorzustellen versuchen, wie exotisch ihnen das ihm Selbstverständliche und Alltägliche oft vorkommen muß. Er wird das Lächeln des Asiaten auch als Selbstschutz interpretieren lernen und selbst berechtigte Kritik nach Möglichkeit nicht als Vorwurf vor allen Mitschülern formulieren, damit dieser 'sein Gesicht wahren' kann. Er wird die nicht unerheblichen Unterschiede zwischen Vietnamesen und Chinesen, Laoten und Kambodschanern allmählich zu deuten oder Empfindlichkeiten z.B.zwischen Äthiopiern und Eritreern zu respektieren lernen.

Die Unterschiede zwischen solchen Schülern, die der Lehrer in den anfänglichen Sprachkursen in Rechnung zu stellen hat, sind deshalb so groß, weil die Flüchtlinge, Asylberechtigten und Spätaussiedler über das ganze Land verteilt und

in regionalen Zentren zu heterogenen Lerngruppen zusammengewürfelt werden. Einige Beobachtungen in solchen Lerngruppen will ich aus eigenen Hospitationen in Bildungszentren der GFBA und im Anschluß an Kelz/Miemitz 1985 hier kurz rekapitulieren. Dabei handelt es sich um Schüler im Alter von durchschnittlich 20 Jahren mit in ihrem Heimatland bereits abgeschlossener Schulbildung, die in achtmonatigen Intensivkursen die deutsche Sprache lernen sollen.

Schon die sprachlichen Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen, etablieren kommunikative Asymmetrien mit erheblichem Einfluß auf das Unterrichtsgeschehen: während die Spätaussiedler aus Polen, der Sowjetunion, der Tschechoslowakei, aus Ungarn und Rumänien bereits über gewisse Deutschkenntnisse verfügen, die sich in ihrer Heimat in außerschulischen (familiären) Lernkontexten erworben haben, müssen die Kontingentflüchtlinge aus Vietnam, Laos, Kambodscha praktisch bei Null beginnen. Sie haben zu Beginn des Kurses keinerlei außerschulische Erfahrung im Umgang mit der für sie in Lautung und Struktur völlig fremdartigen Sprache und sind im Unterricht entsprechend zurückhaltend im Vergleich zu ihren zu spontanen Redebeiträgen eher bereiten Mitschülern. Daraus eine gewisse strukturelle Vergleichbarkeit zu deutschen Schulklassen mit einem hohen Anteil an südeuropäischen Ausländerkindern abzuleiten, wäre aber ungenau und sähe voreilig von den enormen soziokulturellen Unterschieden ab.

Zu diesen Unterschieden zählen Kelz/Miemitz (1985: Ms. 3ff.) z.B. die sich in Lernhaltung und Redebereitschaft der Schüler dokumentierenden Erfahrungen in den schulischen Institutionen ihrer Heimat. Trotz der Verunsicherung durch die vermeintlich besseren (weil flüssiger geäußerten, aber objektiv gleichwohl unzureichenden) Sprachkenntnisse der Spätaussiedler zeigten gerade die Vietnamesen aufgrund einer ungewöhnlichen Disziplin oft erstaunliche Lernerfolge in systemlinguistischen Bereichen (grammatischen Übun-

gen, schriftlichen Aufgaben etc.), während sie zu mündlichen Äußerungen nur schwer zu bewegen waren, zum einen, weil sie wohl ihre Probleme in der Aussprache (aufgrund der ganz anderen phonologisch-phonotaktischen Regeln des Deutschen) selbst sehr deutlich spürten, zum anderen, weil ihnen die Form des Gesprächs zwischen Lehrer und Schüler und der freien autobiographischen Erzählung im Unterricht nicht vertraut war. Hinzu kommen Defizite landeskundlichen Wissens über soziale Konventionen, Verhaltensrituale in bestimmten Gesprächssituationen, die zu Mißverständnissen und Verständnisschwierigkeiten führen können.

Mißverständnisse und Fehler der Dialogsequenzierung können aber auch durch kulturelle Interferenzen in der Interpretation paraverbaler und außersprachlicher Signale entstehen, wenn bestimmte im Deutschen funktional eindeutig konventionalisierte intonatorische oder mimisch-gestische Zeichen in der interlingualen Kommunikation jeweils anders gedeutet werden können, ohne daß die Ursachen den Gesprächspartnern bewußt sind (oder sie entgehen ihrer Aufmerksamkeit, weil sie sich auf andere Ebenen sprachlicher Produktions- und Rezeptionsleistungen konzentrieren). Im übrigen machen die südostasiatischen Schüler von sprachbegleitender und redeunterstützender Mimik und Gestik in zumindest für das Verständnis des deutschen Lehrers sehr viel geringerem Maße Gebrauch als ihre russischen oder afrikanischen Mitschüler.

Freilich erweist sich bei näherem Hinsehen auch das Stereotyp vom ausdruckslos-indifferenten "asiatischen Lächeln" als Vorurteil (dem auch viele der befragten Lehrer unterlagen, die weniger auf Mimik und Gestik ihrer Schüler als auf die Wirkung des Unterrichts achteten, die sich in den Reaktionen der Schüler zeigte, einerlei, ob mittels verbaler oder non-verbaler Zeichen). Denn von dem Fehlen der in unserem Kulturkreis typischerweise gebrauchten redebegleitenden paraverbalen und extralinguistischen Zeichen darf

natürlich nicht, wie Kelz/Miemitz (1985: Ms. 14) zu Recht betonen, auf deren Abwesenheit schlechthin geschlossen werden.

Dennoch sind die Hörersignale, insbesondere die redekommentierenden non-verbalen Rückäußerungen ("back channel behaviour") bei den südostasiatischen Schülern deutlich zurückhaltender, auch gegenüber den Redebeiträgen ihrer Mitschüler, als etwa die der polnischen Schüler, deren Reaktionen nie einen Zweifel darüber lassen, ob sie einen Beitrag ablehnen oder ob sie ihm zustimmen. Dabei reagieren sie eher auf den Inhalt einer Äußerung, während die asiatischen Schüler, wenn sie z.B. auf eine Frage mit "ja" reagieren, zunächst nur den Interrogativakt ratifizieren, nicht jedoch eine Antwort auf die Frage geben, die durchaus negativ oder inhaltlich differenziert sein kann. Genauso nehmen sie den Lehrer eher konventionsgemäß formell als Rollenträger wahr (der z.B. in Vietnam größere Autorität besitzt als selbst die Eltern), während die osteuropäischen Mitschüler tendenziell eher inhaltlich auf die Beiträge des Lehrers reagierten (z.B. mit Desinteresse im trockenen Grammatikunterricht, dem die Vietnamesen gerade mit besonderer Konzentration folgten).

Die Beispiele zeigen, daß das Verhältnis sprachlicher und nicht-sprachlicher Codes keineswegs so universell ist, wie oft unbekümmert unterstellt. Die mangelnde Kenntnis unterschiedlichsten Normen unterliegender 'Kultureme' und 'Behavioureme' (Oksaar 1984) können nachhaltigere Störungen der Kommunikation hervorrufen als Fehler in der Aussprache oder in der Grammatik, weil Verstöße gegen 'Basisregeln der Interaktion' den Beteiligten nur selten als solche bewußt sind (vgl. Hess-Lüttich 1981).

Eine Beschränkung auf die Vermittlung der Sprache als linguistisches System im Sinne traditioneller Fremdsprachendidaktik ist heute zwar auch im Bereich Deutsch als

Zweit- und Fremdsprache überwunden. Dennoch müssen, das zeigen die Beobachtungen im Unterricht mit ethnisch heterogenen Gruppen sehr deutlich, auch die in modernen, 'kommunikativ' orientierten Lehrwerken gebotenen Informationen zur Realien-, Institutionen-, Kultur- und Sozialkunde (vgl. Pfeiffer 1980)vom Lehrer speziell für den Unterricht mit Schülern aus Afrika, Vorderasien oder Südostasien aufbereitet werden, da die in diesen Bereichen oft erheblichen Unterschiede ein zusätzliches 'kulturelles Wissen' als Lehrinhalt und Unterrichtsgegenstand erfordern, das in den einschlägigen Übungen gängiger Lehrwerke meist implizit vorausgesetzt wird. Aber mit dem Ausgleich von Mängeln in der Parallelisierung von grammatischer und kulturkundlicher Progression ist es keineswegs getan.

Im Respekt vor den oft erschütternden persönlichen Erfahrungen seiner Schüler muß der Lehrer seinen Unterricht mit Behutsamkeit und Taktgefühl auch daraufhin anzulegen streben, Verständnis für die ganz andere Sozialisation der Einheimischen und der Mitschüler aus anderen Kulturkreisen zu wecken, das es schließlich erlaubt, die unstrukturierte 'Fremdheit' durch das Entdecken vieler "Kulturen in der Kultur" (Claessens 1973: 33) durchschaubar und handhabbar zu machen.

7.3.3 Die 'zweite Generation': Ausländerkinder

Größere wissenschaftliche Aufmerksamkeit als die Flüchtlinge und Asylanten haben im pädagogischen, soziologischen und linguistischen Zusammenhang die Kinder der ausländischen Mitbürger gefunden, insbesondere diejenigen, die schon in Deutschland geboren wurden. Bei keiner Gruppe klafft freilich das theoretische Bemühen und die praktische Hilfeleistung so weit auseinander wie bei dieser. Unbeschadet der Tatsache, daß diese Kluft in ihren sozialen Auswirkungen gemildert werden könnte, wäre der politische Wille dazu nur vorhanden oder gegen Widerstände durchzu-

setzen, zeichnet sich aber auch innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion der beteiligten Disziplinen zur Lösung des Problems bislang kein Königsweg ab, den beschreiten zu können Einigkeit bestünde.

In pädagogischer Perspektive ist z.B. der Bereich der 'Ausländerpädagogik' noch keineswegs überall disziplinsystematisch institutionell hinlänglich verankert, sei es, weil man ihm gegenüber traditionellen pädagogischen Problemfeldern die Eigenständigkeit abspricht, sei es, weil man gerade im Bestehen auf der Eigenständigkeit 'ausländerpädagogischer' Fragestellungen eine Art Stigmatisierung befürchtet - als ob diese nicht schon bestünde und erst durch ihre begriffliche Benennung drohe (vgl. Sandfuchs 1981: 25). In soziologischer Hinsicht sind etwa die sozialisationstheoretischen Hypothesen darüber strittig, ob eher die Kinder der hier geborenen 'zweiten Generation' in der Ausbildung einer stabilen Identität gefährdet seien (Boos-Nünning 1976 b: 119 f.; Neumann ^{2}1981: 16 f.) oder die bereits im Heimatland sozialisierten und erst später nachgeholten Schulkinder oder Jugendlichen (Griese 1978: 106 f.) - darauf wird im folgenden noch einzugehen sein. Linguistisch schließlich ist nach wie vor die bereits (in Abs. 7.1.1 und 7.2.1) angeschnittene Frage unentschieden, ob die Interimsprachen der Ausländer sich zu einem Pidgin-Deutsch zu verfestigen tendieren oder nicht (Keim 1984: 35 f.) und ob Stadien des Spracherwerbsprozesses psycholinguistisch oder soziolinguistisch zu beschreiben und zu erklären seien (Clahsen et al. 1983: 31; Götze 1985: Ms. 3).

Einigkeit besteht demgegenüber zumindest in zwei Aspekten: dem entscheidenden Stellenwert des Sprachproblems (das freilich in pädagogischen und soziologischen Studien meist nur als solches benannt wird, ohne leider in der Regel forschungspraktische Konsequenzen für die interdisziplinäre Kooperation zur Folge zu haben) und der das Sprachproblem integrierenden Einsicht, daß sich die Sozialisation

der ausländischen Kinder und Jugendlichen gleich welchen Einreisealters in zwei disparaten oder gar diskrepanten Kulturen vollzieht. Im Mittelpunkt steht dabei die Familie als derjenigen Instanz, die auf der Grundlage emotiver Bindungen, die mit der Fähigkeit zur Kommunikation und sozialen Interaktion begabte 'Basispersönlichkeit' im Sinne anthropologischer Sozialisationstheorien ausbildet (s.o. Abs. 7.1.2).

Von diesem Ansatz nehmen etwa Schrader/Nikles/Griese (^{2} 1979) bei der Entwicklung eines Modells zur Klärung der Sozialisation ausländischer Kinder ihren Ausgang. Entscheidende Bedeutung kommt nach ihrer Auffassung dabei dem Alter zu, in dem sich der Sprach- und Kulturwechsel vollzieht, ob in der Phase des Schul-, Vorschul- oder Kleinkindalters (Griese 1978: 106 ff.; Schrader et al.^{2}1979: 67 ff.). Die bereits im Heimatland soziabilisierten und enkulturierten Schulkinder, die im Zuge der Familienzusammenführung nach Deutschland nachgeholt wurden, haben danach große Akkulturationsprobleme, weil ihre Sprache und Kultur bereits ausgebildet sei und der Inhalt ihrer Primärsozialisation auch während der sekundären sozialen Fixierung kaum durch die ohnehin mit Sprachproblemen, Vorurteilen und Stigmatisierungen belastete interethnische Kommunikation aufgebrochen werden könne. Zudem leben sie ständig in zwei unterschiedlichen Kulturen, da sie durch Schule und peer groups regelmäßig mit der Fremdkultur konfrontiert werden, deren Normen und Verhaltensregeln im Familienkreis keine Geltung haben.

Noch größer freilich seien die Akkulturationsprobleme der Vorschulkinder, deren Enkulturation im Heimatlande durch die Migration abgebrochen bzw. unterbrochen werde, was zur Entwicklung einer bi-kulturellen Identität und einer bilingualen Sprachkompetenz führe, zur Auflösung fester Orientierungsmuster und stabiler Verhaltenssicherheit. Je nach Situation und Gesprächspartner würden unterschiedliche

Rollenmuster aktiviert und die Sprachen gewechselt. Daraus zieht Griese (1978: 108 f.) weitreichende Schlüsse:

> Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß diese Individuen vor allem Konformisten sind, die sich passiv und reflexionslos der Situation und den Erwartungen anpassen, daß sie geradezu "Anpassungskünstler" werden. Ebenso scheint mir der Hinweis angebracht, daß neben Passivität, Konformismus, Neurosengefahr auch die Möglichkeit einer Neigung zur Schizophrenie nicht auszuschließen ist. <...> Ich glaube, daß der Typ des "Vorschulkindes" mit seinen Identitätsschwierigkeiten der am meisten psychisch gefährdete Jugendliche sein wird.

Die Kleinstkinder dagegen identifizierten sich eher mit der Fremdkultur und entwickelten sich soziologisch zu "Neu-Deutschen", auch wenn sie juristisch noch als Ausländer eingestuft würden (mit den entsprechenden Nachteilen). Die tendenzielle Assimilation werde befördert durch den im Vergleich zu deutschen Kindern früher einsetzenden Ablöseprozeß von der Familie, in der nicht zuletzt auf Grund des sprachlichen Vorsprungs der Kinder im Erwerb des Deutschen Spannungen aufträten, die die Kinder durch größere Bereitschaft zu rascherem Engagement in Gruppen von Gleichaltrigen außerhalb der eigenen Familie (und deren Heimatkultur) auszugleichen strebten.

Nicht alle diese Hypothesen halten indes näherer Prüfung stand. So ist methodisch gewiß von Nachteil, daß das "Modell zur Klärung der Sozialisation ausländischer Kinder" von Schrader et al. auf Untersuchungen basiert, die keineswegs für alle ausländischen Kinder in Deutschland repräsentativ sind. Überdies müßte die Geltung der z.T. starken Hypothesen durch die Untersuchung soziologisch und ethnisch heterogener Gruppen geprüft werden, die z.B. die Vermutung zu widerlegen imstande wären, daß der "potenzierten Verhaltens- und Orientierungsunsicherheit durch eine bikulturell-bilinguale Sozialisation" (Griese 1978: 114) unter bestimmten Voraussetzungen nicht auch eine individuelle

Bereicherung und ein gegenüber monolingual erzogenen Gleichaltrigen als Vorteil erfahrener Kompetenzzuwachs gegenüberstehen könne. Die Unterschiede dürften je nach sozialem Milieu - Untersuchungen über die Sozialisation z.B. von Diplomatenkindern liegen m.W. nicht vor - und ethnischer Herkunft - hier geborene Kinder von Vietnamesen oder Afrikanern werden auch bei noch so weitgehender sprachlich-kultureller Assimilation ihr 'Anderssein' auch als 'Neu-Deutsche' kaum verbergen können - beträchtlich sein. Bikulturelle Handlungskompetenz und situativ-pragmatische Rollenflexibilität muß zudem nicht einseitig als passive oder konformistische 'Anpassungskunst' aufgefaßt werden, sondern kann in einer multikulturellen Gesellschaft durchaus zu erstrebendes Lern- und Erziehungsziel sein (Hess-Lüttich 1983 b). Und die Prognose, daß die Rate schizophrener Erkrankungen unter ausländischen Vorschulkindern höher sei als unter entsprechenden deutschen Vergleichspopulationen, bleibt spekulativ, solange keine entsprechenden Daten (oder wenigstens Anzeichen dafür) vorliegen (woraus übrigens keineswegs ein Widerspruch abgeleitet werden kann zu der in Abs. 7.1.1 zitierten Diagnose einer höheren Rate psychosomatisch zu beschreibender Krankheitsbilder bei ausländischen Arbeitnehmern im Vergleich zu deutschen Arbeitnehmern).

Ebensowenig wie bislang die Entwicklung der Interimsprachen zu einem einheitlichen Pidgin-Deutsch der Arbeitsimmigranten nachgewiesen werden konnte, überzeugt die Annahme einer homogenen Mischkultur der Minderheiten, in der die (Vorschul-)Kinder ausländischer Arbeiter Elemente heimatlicher und fremder Kulturen innerhalb der familialen Sozialisation aufzunehmen lernten (Griese 1978: 104; Schrader et al. [2] 1979: 68). Die empirischen Befunde derselben Untersuchung scheinen dem theoretischen Konstrukt denn auch zu widersprechen, wenn die Autoren selbst beobachten, daß der Einfluß der Familie dem Akkulturationsprozeß des Kindes in der Fremdkultur meist eher zuwiderläuft als ihn

fördert (ebd. 97). Tatsächlich spricht vieles dafür, daß das Kind je nach Sozialisationsagentur unterschiedlichen, ja z.T. einander widersprechenden Einflüssen ausgesetzt ist, was pädagogisch sowohl im Hinblick auf die Ausbildung einer stabilen (was nicht heißen muß: monokulturell einseitig orientierten!) Identität als auch einer sicheren (was nicht heißen muß: monolingualen!) sprachlichen Handlungskompetenz zu berücksichtigen ist.

Auch die These, das in Deutschland geborene Kind der 'zweiten Generation' oder das nachgeholte 'Kleinstkind' werde ohne die identitätsgefährdenden Einflüsse der Heimatkultur seiner Eltern soziabilisiert und daher leichter der Fremdkultur assimiliert, ist nicht ohne weiteres nachzuvollziehen. Abgesehen davon, daß 'Assimilation' nicht notwendigerweise das gemäße pädagogische Ziel sein muß, lassen die Resultate anderer Studien unter Berücksichtigung zusätzlicher sozialer Belastungsfaktoren (wie Wohnverhältnissen, Berufstätigkeit der Mutter, Familienfragmentierung, subkultureller Ghettoisierung, Disassimilationstendenzen z.B. durch Re-Islamisierung etc.)sogar den gegenteiligen Schluß zu, daß Störungen in der Entwicklung der Ich-Identität und Persönlichkeitskonflikte eher bei den jüngsten Kindern zu vermuten seien, die bereits während ihrer primären Sozialisation widersprüchlichen Erwartungen, Wertorientierungen, Verhaltensmustern konfrontiert würden, als bei den bereits im Heimatlande sozialisierten älteren, die Divergenzen zwischen den internalisierten Normen der Heimatkultur und den Erwartungen in der Fremdkultur leichter zu verarbeiten vermöchten (vgl. Neumann ^{2}1981: 18).

Dieser Auffassung von Ursula Boos-Nünning, auf deren Arbeiten sich Ursula Neumann (^{2} 1981) in ihrer Untersuchung der Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien vornehmlich stützt (vgl. Boos-Nünning 1976 a, 1976 b, 1980, 1983), widersprechen aber wiederum die Erfahrungen, die die Lehrer im Unterricht und besonders im Sprachunterricht gemacht haben und die desto sicherer einen

erfolgreichen Schulabschluß prognostizieren mögen, desto früher die Kinder nach Deutschland kamen (vgl. Sandfuchs 1981: 27). Es verwundert daher nicht, daß aus den z.T. widersprüchlichen Resultaten der Forschung auch unterschiedliche Konsequenzen für den Unterricht gezogen wurden, die sich mit jeweils guten Gründen eher am Prinzip der Segregation orientieren (wie es in der Tendenz das 'Bayrische Modell' zu rechtfertigen unternimmt: Rabitsch/Lippert 1980; vgl. jedoch Sayler 1980: 118) oder am Prinzip der Integration (was etwa das 'Krefelder Modell' zu verwirklichen suchte: vgl. Dickopp 1982). Welchem der Modelle man auch immer den Vorzug geben mag - ein für alle ausländischen Kinder und Jugendliche verbindliches oder gar optimales Konzept kann es aufgrund der Differenziertheit der Problemlagen der Betroffenen nicht geben -, es sollte nicht, in guter Absicht zweifellos, die Schüler dadurch überfordern, zu viele Ziele zugleich erreichen zu wollen (wozu die derzeit noch geltenden Rahmenbedingungen, wie sie die KMK-Empfehlung für die einzelnen Bundesländer als Ergebnis eines mühsam erreichten Kompromisses fixiert, leicht verleiten könnten). Ich selbst würde, das soll hier nicht verschwiegen werden, auf der Grundlage erster Vergleichsanalysen (wie z.B. Schwarzer/Arzoz 1980) und vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen mit Schülern aus außereuropäischen Ländern und nicht-indogermanischen Sprachräumen (s.o. Abs. 7.3.2) derzeit für eine Mischform adressatenspezifisch differenzierten Unterrichts (in durch Aufnahme- und Vorbereitungsmaßnahmen gestützten, ethnisch gemischten Gruppen) mit dem Ziel der Integration plädieren, der aber zugleich, wo immer möglich, nicht auf das von den ausländischen Schülern selbst einzubringende heimatkulturelle Potential verzichtet, nicht nur, um ihnen die Möglichkeit zum (psychopädagogisch bedeutsamen) Ausgleich der für sie fremdkulturellen Desiderate zu geben, sondern um auch den deutschen Mitschülern (und Lehrern!) die Relativität und Begrenzungen ihres Wissenshorizontes praktisch vor Augen zu führen.

Die deutlichen Fortschritte, die in bildungsorganisatorischen Hinsichten in den letzten 10 bis 15 Jahren erzielt wurden, werden dabei keineswegs verkannt. Die hier erhobenen Einwände sollen lediglich exemplarisch die Bedeutung intervenierender Variablen unterstreichen, die eine ausschließlich sozialisationspsychologisch orientierte Ausländerpädagogik leicht ebenso auszublenden Gefahr läuft wie die nur psycholinguistisch argumentierende Spracherwerbstheorie. Die Fortschritte, die oft weniger institutionellen Vorgaben als individuellem Engagement einzelner Lehrer oder Elterninitiativen zu danken sind und die ja auch in der Zunahme der Schulerfolgsquoten ausländischer Kinder sichtbar werden (Gärtner 1980: 578; vgl. aber Boos-Nünning [2]1980: 63), dürfen freilich nicht darüber hinwegtäuschen, daß die in nahezu allen einschlägigen Untersuchungen beschriebenen sozialisatorischen Defizite nach wie vor ein aktuelles Problem und eine pädagogische Herausforderung geblieben sind. Einige der wichtigsten Ursachen, wie sie z.B. Neumann (1981: 20 f.) knapp zusammengefaßt hat (und die hier, noch einmal kürzend, nur als Problembündel schlagwortartig ins Gedächtnis gerufen werden sollen), liegen u.a. in der Divergenz der in Familie und Umgebung repräsentierten Kulturräume, der sozialen Isolation der Eltern und ihren physischen und psychischen Belastungen, der zur Ausbildung von Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz wenig geeigneten Autoritätsstruktur der ausländischen Familie (was für manche Gruppen, Flüchtlinge aus Kambodscha etwa, so nicht gilt), der womöglichen Diskrepanz der Zukunftsperspektiven zwischen Eltern und Kindern aufgrund Disassimilation einerseits und "ethnischer Selbstentfremdung" (Mühlmann 1972: 57) andererseits.

Die auch von den Ausländern selbst meist an erster Stelle genannten Sprachschwierigkeiten fehlen typischerweise in dieser Liste. Sie gemeinsam mit kommunikationshemmenden Vorurteilsstrukturen zu überwinden, bedarf es verstärkter interethnischer Kontakte. Daß dazu auf seiten zumindest

der ausländischen Kinder große Bereitschaft besteht, belegt eindrucksvoll - und aufgrund des beigefügten Materials mit betroffen machender Anschaulichkeit - ein empirisches Projekt zur Sondierung von "Möglichkeiten nicht-institutionalisierter Hilfen zur schulischen und sozial-emotionalen Integration von Gastarbeiterkindern" an der Universität Bonn (unter der Leitung von Wilhelmine M. Sayler). Aus den Ergebnissen dieses Projektes, das sich vor manchen anderen dadurch auszeichnet, daß es neben den für einen definierten Raum (Bonn/Köln/Siegkreis) statistisch-repräsentativen Erhebungen auch die betroffenen Kinder selbst in Text und Bild ausführlich zu Wort kommen läßt (und damit ein authentisches Bild ihrer Gefühle und Wünsche zu vermitteln vermag), seien hier abschließend lediglich einige der sprachlich relevanten Aspekte herausgegriffen, soweit sie mir heute vorliegen (Sayler 1980)[11].

Gegenüber der auch unter Linguisten gebräuchlichen vereinfachenden Redeweise von Ausgangs- und Zielsprache, Erst- und Zweitsprache usw. wird hier differenzierend auf die "Vielzahl der sprachlichen Systeme" abgehoben (Sayler 1980: 116), denen sich das Kind je nach Herkunftsland u.U. im Spracherwerbsprozeß konfrontiert sieht: nicht immer sprechen die Kinder die Hochsprache des Heimatlandes, so daß es zu dem zunächst erworbenen Heimatdialekt für den muttersprachlichen Unterricht die hochsprachliche Varietät hinzulernen muß. Was allein dies bereits für Belastungen bedeuten kann, zeigt die Diskussion dialektal bedingter Sprachbarrieren in Kap. 6. Im Deutschunterricht lernen sie nun die Standardsprache und müssen feststellen, daß die Sprache ihrer deutschen Spielkameraden und außerschulischen Umgebung in einer für sie zunächst nur schwer durchschaubaren Weise abweicht: gerade auf dem Lande, auf dem die schulische Versorgung ausländischer Kinder ohnehin oft vom Engagement einzelner Lehrer abhängig ist, verdoppelt die Diskrepanz zwischen dem Standard der 'Schulsprache' und dem Dialekt (oder Regiolekt) der Alltagssprache

der Gleichaltrigen die Schwierigkeiten, und die werden kaum gemildert dadurch, daß ihre ausländischen Spielkameraden mit anderer Muttersprache oder deren Eltern meist wieder eine andere Varietät sprechen: eine (kontaktlinguistisch spezifische) Variante des 'Gastarbeiterdeutsch'.

Wenn man sich nun vor Augen führt, daß die sprachlichen Verhältnisse in einigen Herkunftsländern ungleich komplizierter sind als hier auch nur anzudeuten - man erinnere sich des Abstandes zwischen Dialekt und Standardsprache etwa in Italien oder Griechenland, die Muttersprache z.B. türkischer Kinder kann vor dem Erwerb der Landessprache das Kurdische gewesen sein, die des spanischen Kindes das Katalanische, Galicische oder Baskische, jugoslawische Kinder haben vor dem Erwerb der serbokroatischen Schulsprache meist entweder Serbisch oder Kroatisch gesprochen, vielleicht aber auch Slovenisch oder Albanisch oder Macedonisch oder Türkisch, vietnamesische Kinder sind u.U. schon mit Französisch, dann mit Englisch in Berührung gekommen, die afrikanischen Schüler waren vielleicht im Heimatland schon mehreren Stammesdialekten und Kolonialsprachen konfrontiert, die Kinder der Wolgadeutschen, Sudetendeutschen, Siebenbürger Sachsen haben sprachliche Konflikte aufgrund der restriktiven Minderheiten-Kulturpolitik ihrer Heimatländer ebenfalls schon am eigenen Leibe erfahren -, wenn man hinzunimmt, daß die islamischen Kinder in der Koranschule auch noch Arabisch lernen müssen, dann wird die oben angesprochene Gefahr der Überforderung angesichts der vielen sonstigen Probleme, die das Kind in fremder Umgebung und zwischen den Kulturen lebend auch noch zu bewältigen hat, wohl auch dem ehrgeizigsten Bildungspolitiker deutlich, der seine segregationsorientierten Plädoyers für das unbestimmte 'Sowohl-als auch' der KMK-Empfehlungen nur ungern mit Detailkenntnissen beschweren möchte.

Sayler (1980: 117) plädiert daher für eine Einbe-

ziehung des Ergänzungsunterrichts in der jeweiligen Muttersprache ebenso wie des Religionsunterrichts (Koranschule vor allem) in den regulären schulischen Bereich, um zusätzliche Belastungen so gering wie möglich zu halten. Dabei sehen sie freilich auch das Problem, ohne gleich eine wohlfeile Lösung parat zu haben, daß ein solcher Zusatzunterricht im Rahmen der regulären Unterrichtszeit, sei es im Fach Muttersprache oder Deutsch als Fremdsprache, sei es in Intensivkursen und Förderstunden, zu Lasten des Unterrichts in den Sachfächern gehen müßte, was ebenfalls gewichtige Nachteile zur Folge hätte. Wie sie indes mit den bislang zur Verfügung stehenden Personal- und Sachmitteln und technischen Ausstattungen ausgeglichen werden sollen, bleibt das Geheimnis der Finanzbehörden, die den Rahmen vorgeben, in dem Kultuspolitik sich zu bewegen hat.

Entscheidend aber ist - wenn 'Integration' auch 'Dialog' bedeutet im Sinne eines ständigen Prozesses wechselseitig fruchtbarer 'Inter-Aktionen' (vgl. Sayler 1980: 122) - die Überwindung kommunikativer Barrieren durch Kontakte zwischen Ausländern und Deutschen, zu denen von beiden Seiten die Bereitschaft bestehen muß. Daß dies entgegen verbreitetem Vorurteil keineswegs grundsätzlich auf Ablehnung trifft, zeigen - zumindest für den Bonner Raum repräsentativ - die Befragungen sowohl der Kinder wie der Eltern: deutliche 81% der ausländischen Kinder würden sich über eine Einladung in eine deutsche Familie freuen, immerhin mehr als die Hälfte (52,3%) der deutschen Kinder wünschen sich umgekehrt eine Einladung in eine ausländische Familie. Zu denken geben aber auch die negativen Antworten, wenn fast die Hälfte der deutschen Kinder an solchen Einladungen kein Interesse aufbringt (nicht einmal ein Fünftel der ausländischen Kinder äußerte sich ähnlich ablehnend). Dies signalisiert eine pädagogische Aufgabe im Hinblick auf die deutschen Kinder und läßt nach den Motiven fragen. Das Ergebnis ist bemerkenswert: während die deutschen Kinder auf die Frage nach den Gründen für

ihr mangelndes Bedürfnis nach Kontakt mit ausländischen Familien überwiegend die Schwierigkeiten der sprachlichen Verständigung nannten, werden diese von den ausländischen Kindern überhaupt nicht erwähnt - "wohl deshalb, weil kameradschaftliche Kontakte für sie die optimale Möglichkeit des Erwerbs der deutschen Sprache darstellen würden, und weil sie das existentielle Bedürfnis haben, mit ihrer (neuen) deutschen Umwelt kommunizieren zu können. Die Schwierigkeit der Verständigung wird von deutschen Kindern im Sinne des 'Bankierskonzepts' <Paolo Freire> dagegen als Hauptgrund für die Kontaktablehnung angeführt" (Sayler 1980: 124)[12]:

> Integration selbst ist jedoch eine Leistung, die nur im zwischenmenschlichen Bereich erbracht werden kann - ist ein Prozeß der Bereitschaft, Mut, Initiative und geduldige Aktivität beider Seiten zur Voraussetzung hat. Zu dieser Leistung müßten mündige Bürger in der Lage sein - und Kinder, die noch weitgehend vorurteilsfrei, offen und sozialoptimistisch sind.

7.4. Jugend und Beruf: neue Desiderate im DaF-Unterricht

7.4.1 Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung

Verglichen mit den relativ (d.h. nicht: hinreichend) großen Anstrengungen zur Förderung des Sprachunterrichts für ausländische Kinder, in geringerem Umfang auch für ausländische Arbeitnehmer, fällt auf, wie wenig Aufmerksamkeit (auch in der Forschung) die große Gruppe der ausländischen Jugendlichen gefunden hat, und wie gering bislang der Stellenwert des Deutschunterrichts für diese Gruppe im Rahmen der beruflichen Bildung zu veranschlagen ist (vgl. Hohberg ed. 1983: 7). Dies mag zum Teil daran liegen, daß die Zahl der ausländischen Jugendlichen an den Berufsschulen heute erst einen Stand erreicht hat, der im allgemeinen

Schulwesen bereits vor zehn Jahren zu bewältigen war. Nach Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird der größte Teil der sog. 'zweiten Generation' der Ausländer erst etwa ab 1985 das Alter erreicht haben, in dem sie in die Berufsschule eintreten können. Um 1990 werde, diesen Berechnungen zufolge, das Maximum der im Berufsschulbereich zu versorgenden Jugendlichen erreicht sein (Biermann/Biermann-Berlin 1983: 27).
Trotz der sich bereits jetzt abzeichnenden Brisanz des Problems spielt das Fach Deutsch noch immer eine nur unbedeutende Nebenrolle in der beruflichen Erstausbildung, weil besonders im gewerblich-technischen Bereich eher Formen der nicht-sprachlichen Kommunikation überwiegen, mittels derer etwa praktische Fertigkeiten (durch Imitation), technisches Wissen (Schaubilder) oder Arbeitsprozesse und -prognosen (Berechnungen) eingeübt und vermittelt werden. Aus diesem Sachverhalt, nämlich daß es nicht die primäre Funktion der beruflichen Bildung sein könne, die Sprachkompetenz der Jugendlichen zu verbessern, etwa um Maschinen zu beschreiben oder im Sinne des 'Werkkreises' die Arbeitswelt literarisch zu spiegeln, folgern nun Biermann/Biermann-Berlin (1983: 25), daß 'Sprache' in der Berufsausbildung kein entscheidendes Selektionskriterium darstellen dürfe und plädieren dafür, deutsche und ausländische Jugendliche gleichermaßen ausschließlich nach ihren instrumentellen Fertigkeiten zu beurteilen und nicht durch die Berücksichtigung der Variablen 'deutsche Sprachbeherrschung' zusätzlich in ihren beruflichen und sozialen Chancen zu benachteiligen: "Sprachdidaktik übernimmt bei den berufsvorbereitenden Maßnahmen für Ausländer Funktion und Position der Sonderpädagogik" (ebd. 32).

Die "plötzlich rasant ansteigende Zahl solcher berufsschulpflichtiger ausländischer Jugendlicher, die aufgrund zu geringer oder gänzlich fehlender Deutschkenntnisse beruflich nicht ausbildungsfähig sind" (Grundmann 1983: 115), legt m.E. einen anderen Schluß nahe. Wenn sie, oft auch noch

ohne Hauptschulabschluß, nicht zum Status des ungelernten (Hilfs-)Arbeiters verdammt und entsprechend sozialer Geringschätzung überantwortet bleiben sollen (- das Schicksal allzu vieler ausländischer Arbeiter und Jugendlicher, die im Heimatland oft geachtete Positionen im sozialen Gefüge ihrer Gemeinde innehatten und ihren sozialen Abstieg trotz vielleicht ökonomischer Verbesserung als persönliches Scheitern erleben, was ihnen freilich oft durch die Reaktion der Umwelt nahegelegt wird, die als individuelles Versagen anlastet, was eigentlich Ergebnis unzureichender Förderung und mangelnder Integrationsbereitschaft ihrerseits ist -), dann müssen sie von uns Deutschen zunächst überhaupt in den Stand gesetzt werden, sich selbst zu helfen.

Voraussetzung dafür ist, im Rahmen der Identitäts-Diskussion auch dem Aspekt der beruflichen Identität stärker Rechnung zu tragen, um den ausländischen Jugendlichen die Diskrepanz zwischen den mit den hohen Erwartungen an einen beruflichen Aufstieg im Gastland und den realen Möglichkeiten dortselbst aufgrund deutlich ungleicher Berufschancen überwinden zu helfen. Wenn aber nach übereinstimmender Meinung der Experten die Chancen der beruflichen und sozialen Integration der Jugendlichen entscheidend von ihrer Sprachfähigkeit abhängen, müssen die Anstrengungen zu deren Förderung und Verbesserung erheblich verstärkt werden. Dies kann nach dem Vorschlag von Grundmann (1983: 125)im Rahmen des Sprachunterrichts an berufsbildenden Schulen etwa durch ein besonderes Training identitätsstabilisierenden Verhaltens in solchen Situationen des gesellschaftlichen Umgangs geschehen, in denen sich ausländische Jugendliche u.a. aufgrund ihrer sprachlichen Defizite häufig offener Diskriminierung ausgesetzt sehen: im Umgang mit Behörden, mit dem Arbeitsamt, der Krankenkasse, der Ausländerpolizei, dem Bezirksamt usw.

Eine andere Möglichkeit sieht Kühn (1983: 14 f.) in der Organisation von Deutschkursen in den Betrieben selbst, was bisher freilich nur sehr vereinzelt angeboten wird, weil Sprachunterricht nicht als betriebliche Aufgabe gesehen wird, und selbst dort, wo es Versuche in dieser Richtung gegeben hat, wurden die Kurse oft vorzeitig abgebrochen. Freilich lag dieser vordergründige Mißerfolg meist weniger in der fehlenden Motivation der ausländischen Jugendlichen begründet als in den ungünstigen Rahmenbedingungen (keine bezahlte Freistellung zur Teilnahme, Schichtarbeit, unzureichendes Lehrangebot etc.).

Einige Betriebe haben gute Erfahrungen bei dem Versuch gemacht, Werkstatt- oder Fachkundeunterricht mit Sprachunterricht zu kombinieren. Dies hat den Vorteil der direkten Anschaulichkeit, weil bei dem unmittelbaren Erfahrungshorizont des Schülers in der Arbeitssituation angesetzt werden kann, aber auch den Nachteil der mangelnden linguistischen Schulung der Ausbilder, weil eine didaktisch zu wünschende Doppelbesetzung für ein team-teaching von Sprach- und Werkstattlehrer in aller Regel an der Finanzierungsfrage zu scheitern pflegt. In der Praxis beschränkt sich ein solcher (vielleicht etwas anspruchsvoll so genannter) "ganzheitlicher Unterricht" im Rahmen eines "integrativen didaktischen Ansatzes" auf die Vermittlung einiger fundamentaler Fachausdrücke (s.u. Abs. 7.4.2 zur Vermittlung von Fachsprachen für Ausländer), im Grunde also darauf, daß die Ausbilder sich der sprachlichen Probleme ihrer Schüler etwas bewußter sind und daher "artikulierter sprechen, schwer verständliche Sätze und Begriffe deutlich wiederholen" (Kühn 1983: 17).

Empirisch-qualitative Beobachtungen an Berliner Berufsschulen bestätigen den Eindruck, daß einerseits die Lehrkräfte an Berufsschulen auf den Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil weder linguistisch noch didaktisch und methodisch vorbereitet sind, andererseits "die unglei-

chen Bildungschancen ausländischer Jugendlicher an Berufsschulen <...> überwiegend auf deren Sprachbarrieren zurückzuführen" waren (Maiwald 1983: 139 f. u. 145). Daraus zogen die Mitarbeiter des Forschungsprojektes, in dessen Rahmen sie am Unterricht an zwölf Berliner Schulen (vier verschiedener Typen, jeweils drei Monate lang) teilnahmen, die zur Verbesserung der Situation notwendige Konsequenz, mit Nachdruck die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zur Qualifikation für den Unterricht mit ausländischen Jugendlichen, die Erhöhung der Stundenzahl im Fach Deutsch und die Einbeziehung der Sprachvermittlung in jedes andere Unterrichtsfach sowie die Reduktion der damit natürlich einhergehenden Mehrbelastungen der Lehrkräfte durch eine ausgleichende Ermäßigung ihrer Pflichtstundenzahl zu fordern.

Daß schon durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen erhebliche Fortschritte erzielt werden können, belegt jüngst ein Berliner Modellversuch zur "Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher" unter der Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Beer/Wagner 1984). Die große Ausbildungsbereitschaft der dabei beobachteten türkischen Jugendlichen, denen zuvor in einem Eignungstest "mangelnde Berufsreife" und damit praktisch die Aussichtslosigkeit, einen Arbeitsplatz zu finden, bescheinigt worden war, wurde dabei durch die hohe Abschlußquote (87% der 191 Auszubildenden haben die Abschlußprüfung bestanden) eindrucksvoll dokumentiert, was zugleich den Aussagewert gängiger Eingangstests relativiert, die vielen ausländischen Jugendlichen schon den Zugang zur beruflichen Ausbildung und damit die Aussicht auf einen angemessenen Platz in unserer Gesellschaft verwehren. Zudem ließen sich keine nennenswerten Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit türkischem Schulabschluß (die maximal seit drei Jahren in Deutschland leben) und solchen mit deutschem Schulabschluß (die seit längerem in Deutschland leben oder hier geboren sind) feststellen. Eine Kontroll-

gruppe mit Jugendlichen ohne (deutschen oder türkischen) Schulabschluß hatte dagegen große Schwierigkeiten in der Berufsausbildung - unabhängig von ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland. Damit erhält die Variable 'Schulabschluß' für die Prognose erfolgreicher beruflicher Integration und sprachlicher Bildung eine größere Bedeutung als die Variable 'Verweildauer', die z.Z. noch die Diskussion um eine Senkung der Altersgrenze für Kinder und Jugendliche im Zuge der Familienzusammenführung ausländischer Arbeitnehmer bestimmt (s.o. Abs. 7.3.1; vgl. Götze 1985: Ms. 10f.).

7.4.2 Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Jugendlichen und Studenten

Entgegen verbreiteter Auffassung, die eine Vermittlung von Fachsprachen für Ausländer, wenn überhaupt, erst dann für sinnvoll erachtet, wenn eine Qualifikation oberhalb der Facharbeiterebene angestrebt wird (Kühn 1983: 17), belehrt schon ein Blick in die Lehrbücher der Sachfächer an Schulen, besonders Berufs- und Fachhochschulen, über die Notwendigkeit der bislang allzu vernachlässigten Auseinandersetzung mit Fachsprachen auch im Zusammenhang mit der Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (vgl. Funk/Neuner 1983). Es kommt nicht von ungefähr, daß viele ausländische Jugendliche, die über ausreichende Deutschkenntnisse zu verfügen scheinen und denen dies auch in entsprechenden Zertifikaten bescheinigt wurde, gleichwohl in den Sachfächern an fachsprachlich bedingten Kommunikationsbarrieren scheitern. Besonders deutlich wird dies bei einem Vergleich zwischen Jugendlichen etwa aus türkischen und griechischen Gastarbeiterfamilien, die über gute alltagskonversationelle Kenntnisse der deutschen Umgangssprache verfügen und sich beim Vorliegen entsprechender Zulassungsvoraussetzungen auf ein technisches oder wirtschaftswissenschaftliches Studium an einer Fachhochschule vorbereiten (Buhlmann/Fearns 1983), und vietnamesischen

oder thailändischen Studenten, die in Intensivsprachkursen die deutsche Sprache erst erlernen mußten, bevor sie nach dem Durchlaufen entsprechender Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung für Asylberechtigte (AAP-Kursen) z.B. ein technisches oder wirtschaftswissenschaftliches Studium an einer deutschen Hochschule aufnehmen können (Hess-Lüttich 1983 a).

Im Falle des ungesteuerten Spracherwerbs der türkischen und griechischen Studienanfänger treten große Diskrepanzen zwischen mündlicher und schriftlicher Leistung auf, fachlich ausreichendes Wissen konnte nicht adäquat und präzise genug zum Ausdruck gebracht werden. Die in Situationen der Alltagskommunikation bewährten sprachlichen Muster und Strategien erwiesen sich im nun geforderten Zusammenhang als nicht funktional. Eine Auswertung von Fehlertypen in schriftlichen Arbeiten von Jugendlichen aus Gastarbeiterfamilien am Ausländerstudienkolleg der Fachhochschule Konstanz ergab, daß 35% der Fehler allein auf Sprachprobleme zurückzuführen waren (Buhlmann/Fearns 1983: 81): solche Fehler entstanden z.B. dadurch, daß die Probanden Zustands- und Vorgangspassiv oder Partizipialformen verwechselten, Tempora falsch gebrauchten, Unsicherheiten in der Satzkonstruktion zeigten, Präpositionen wegließen, Probleme mit der Wortwahl und Stilebene hatten, bestimmte logische Zusammenhänge nicht erkannten, weil sie die Konnektoren oder referenziellen Verkettungen nicht verstanden.

Aber auch die anderen Fehlertypen, die zu ca. 65% auf Lernproblemen beruhten (und etwa durch Mängel an fachlicher Differenzierung, an Abstraktionsvermögen, analytischen Denkstrategien, begrifflicher Präzision und Ökonomie, deduktivem Argumentationsvermögen, fehlenden Entschlüsselungsstrategien auf verschiedenen Sprachebenen oder Strategien zur funktionalen Textproduktion nach konventionell vorgegebenen Satzmustern und Textbauplänen bedingt waren), deuten auf Schwierigkeiten mit fachbezogenen Kommunikations- und

Arbeitsformen. Dabei reagierten die Jugendlichen aus Gastarbeiterfamilien (mit ungesteuertem Spracherwerb) sehr sensibel darauf, daß sie etwa von einem Thailänder trotz seiner anfangs geringeren Fachkenntnisse und großen Zurückhaltung in spontanen Gesprächen (was ihnen zunächst ein deutliches Überlegenheitsgefühl verliehen hatte) alsbald aufgrund seiner systematisch erworbenen Sprach- und Fachsprachenkenntnisse und seiner funktionalen Lern- und Arbeitsstrategien überflügelt wurden (ebd. 81).

Dieses Ergebnis kann durch eigene Beobachtungen in AAP-Kursen vor allem für die südostasiatischen Studenten durchaus bestätigt werden, wenn die Voraussetzungen bei der speziellen Zusammensetzung der Kurse (die Schüler verfügten schon über einen berufs- oder hochschulqualifizierenden Abschluß im Heimatland) auch etwas andere waren (Hess-Lüttich 1983 a). Hier ergab sich anfangs die typische Koinzidenz guten fachlichen Wissens und deutlicher fachsprachlicher Defizite. Aus der Diagnose dieser Defizite haben wir die Konsequenz gezogen, den Fachlehrern den fachsprachlichen Aspekt ihres Unterrichts, auch außerhalb des Sprachunterrichts im engeren Sinne, besonders ans Herz zu legen. Denn erst eine wissenschaftlich gegründete und didaktisch-methodisch instrumentierte Einführung in die sprachlichen Aspekte ihres Unterrichts setzt die Fachlehrer, die nun einmal in erster Linie als Fachlehrer ausgebildet sind, in den Stand, fachliche Vorkenntnisse ihrer Schüler angemessen zur Geltung zu bringen. Das in Zusammenarbeit mit den Lehrern entwickelte Konzept für diese ISAK- und AAP-Kurse[13] sucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß eine mangelnde fachsprachliche Kompetenz (einschließlich der fachbezogenen Lern- und Arbeitsstrategien) fachlichen Erfolgserlebnissen ebenso entgegensteht wie beruflicher Integration. Aus dieser Prämisse folgt praktisch, daß der Unterricht für einen solchen Adressatenkreis, bei dem z.T. schon gute fachliche Vorkenntnisse vorliegen, die ohne gezielte fachsprachliche Schulung brachzuliegen drohen, die

in ihren sozialpsychologischen Auswirkungen noch kaum wahrgenommene, geschweige denn in der empirischen Unterrichtsforschung schon systematisch untersuchte, asymmetrische Relation zwischen fachlicher Unterforderung und sprachlicher Überforderung in vielen Bereichen des Kursprogramms zu überwinden trachten muß. Der Erfolg der bisherigen Maßnahmen - 86,7% der Kandidaten des ersten (1982 abgeschlossenen) dreijährigen Lehrgangs haben die Abiturprüfung bestanden[14] - darf über die Brisanz dieses Problems nicht hinwegtäuschen, wenn die Bedingungen der beruflichen und sozialen Integration nicht voneinander isoliert betrachtet werden sollen.

Denn für diese ausländischen Jugendlichen, deren berufliche Chancen in allen Sparten, in denen die (Mutter-)Sprache zum Handwerkszeug gehört, ohnehin erheblich geringer sind als in praktischen, technischen und medizinischen Bereichen, ist eine besondere Einübung in den Umgang mit fachsprachlichen Registern von essentieller und in einem sehr praktischen Sinn existenzieller Bedeutung. Und da sie, wie Weinrich (1980: 28 - 45) in seiner programmatischen Skizze der "Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache" hervorhebt, in der Regel "die deutsche Sprache im Hinblick auf einen bestimmten Beruf" erlernten, sei es nur "vernünftig, diesen Bedürfnissen mit adressatenspezifischen und insofern fachsprachlich orientierten Kursen entgegenzukommen, zumal bei Intensivkursen" (ebd. 37).[15]

Die dabei erworbene Kompetenz wird der ausländische Jugendliche aber nicht nur im Beruf, sondern auch im Alltag nutzen können, der ja in unserer Gesellschaft zunehmend von Fachsprachen geprägt ist. Dabei kann zur Motivation z.B. der Hinweis didaktisch fruchtbar gemacht werden, daß im Leben der Jugendlichen Musik und ihre Medien eine bedeutsame (und oft kulturelle und sprachliche Barrieren überwinden helfende) Rolle spielen. Wer jedoch die technischen Geräte zu ihrer Wiedergabe benutzen will, wird ohne Kennt-

nisse der einschlägigen Fachsprachen (deren linguistische Merkmale im folgenden Kapitel 8 nun genauer zu betrachten sein werden) auf manche Schwierigkeiten stoßen, wofür Möhn (1979: 81) ein plastisches Beispiel zitiert: "Neuer Bedienungskomfort durch Onkyo-Accutouch-Regler. Dual-Gate-MOS-FET in der Eingangsstufe, PLL-IC-Stereo-Decoderschaltung ...". Das mag Werbesprache sein, die weniger der Verständigung dient, indem sie einen Sachverhalt durch fachsprachliche Präzision erhellt, sondern die eher die strategische Funktion hat, dem Laien (und Kunden) zu imponieren und ihn gruppenpsychologisch zu manipulieren. Aber auch der redaktionelle Teil populärer HiFi-Magazine ist ohne fachsprachliches Wissen kaum verständlich, wenn es etwa in der Zeitschrift HiFi-Stereophonie (8/82: 880) heißt:

> Die 'Eject'-Taste befindet sich rechts neben dem Cassettenfach. Eine Klappe deckt normalerweise die 'Drop out' Anzeige sowie die Anzeigen für die erste und zweite Fehlerkorrektur, die Preemphasis-Taste, die Drehknöpfe für die Tracking-Justage und 'Data Slice Level Control' (DSLC) ab. Diese Trigger-Level-Anpassung erfolgt beim PCM-V 300 E wahlweise automatisch ...

Es leuchtet ein, warum die Zeitschrift Audio (11/79: 116 - 130) ihren Lesern in einem "HiFi-Lexikon" die wichtigsten Ausdrücke zu erläutern sucht. Dabei fällt auf, daß von den 144 Ausdrücken des ersten Teils allein 43, also ca. 30%, englischen Ursprungs sind. Diese Tendenz, die ja auch für andere technische Fachsprachen wie etwa die der Datenverarbeitung und Computertechnik gilt, könnte im Deutschunterricht für Ausländer für den Einstieg in die Betrachtung von Fachsprachen didaktisch durchaus nutzbar gemacht werden, insbesondere soweit die Anglizismen die Funktion der klassischen mots internationals griechisch-lateinischen Ursprungs übernommen haben.

Freilich darf der bemerkenswerte Einfluß des Englischen auf das Deutsche (nicht nur in den Fachsprachen, auch in

der Werbesprache und der Jugendsprache) nicht über das Problem der "kulturellen Distanz" hinwegtäuschen, von dem wir unseren Ausgang nahmen und von dem nach Maletzke (1976) nachgerade das Maß abhängt, in dem die Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen oder Teilkulturen gelingen kann: "Je größer der gemeinsame 'weltanschauliche' Boden ist, umso einfacher und wahrscheinlicher kommt ein adäquates Verstehen zustande" (Maletzke 1976: 118; vgl. Möhn 1979: 82). Anders herum formuliert: je begrenzter dieser "gemeinsame <soziokulturelle> Boden" ist (wie etwa bei den von mir beobachteten südostasiatischen und ostafrikanischen Studenten), desto schärfer profiliert sich das Problem, sich in einer durch Fachsprachen geradezu imprägnierten Kommunikationswelt handelnd bewähren können zu müssen.

8. SPRACHE UND BERUF: FACHSPRACHEN - FACHSPRACHENUNTERRICHT

8.1 Fachsprachen und Gesellschaft

8.1.1 Gruppensprachen - Berufssprachen - Fachsprachen

Weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens sind heute durch 'fachliche Kommunikation' geprägt. Ihre Bedeutung nimmt mit der industriellen und wissenschaftlich-technischen Entwicklung ständig zu und verbreitet sich seit kurzem durch neue 'Kommunikationstechnologien' explosionsartig (vgl. v. Hahn 1983: 46 ff.). Eine Sekretärin muß im heutigen Büro nicht nur mit Briefen, Büchern, Akten, Karteien und Schreibmaschinen umgehen können; Telephon, Gegensprechanlage, betriebliche Rufanlage, Diktiergerät, Fernschreiber, Terminal, Mikrofilm und Mikrofiche, Kopier- und Lesegerät und Textverarbeitungsapparat gehören zu ihrer Ausstattung (sofern sie nicht gerade an einem geisteswissenschaftlichen Institut beschäftigt ist). Ein Wissenschaftler kann nur noch in einem spezialisierten Sektor seiner Disziplin produktiv sein, wenn seine Forschungen Anerkennung finden sollen. Das Fachwissen hat sich vervielfacht, der Kommunikationsbedarf steigt ins Unübersehbare, die Zahl einschlägiger Fachpublikationen, Tagungen, Kongresse, Colloquien, Symposien läßt einen neuen Markt 'grauer' Textsorten und Informationsformen (preprints, mimeos, 'invisible colleges', abstracts etc.) entstehen, der wiederum soziale Konsequenzen zeitigt ('in-groups', Elitezirkel, Zitierkartelle, Ungleichheit der Forschungschancen).

Die aktuelle Brisanz des Themas läßt leicht vergessen, daß die mit der Differenzierung arbeitsteiliger Prozesse einhergehende Auffächerung primär fachlich bestimmter Kommu-

nikationsformen und Redeweisen eine lange Tradition hat. Sie reicht im deutschsprachigen Raum bis zu den ersten nur bruchstückhaft erhaltenen Quellen fachsprachlicher Texte zurück: zu den Bauernpraktiken, Urkunden und Rechtstexten, den Vokabularien, Lehrgedichten und Rätseln, Gebeten, Segens- und Zaubersprüchen, den Stein-, Arznei- und Rezeptbüchern, den Naturlehren der Physiologus-Tradition, lateinischen Traktaten und Zunftverordnungen. Die Spezialisierung des Zunftwesens und die Verbreitung des Buchdrucks hat seit dem ausgehenden Mittelalter eine immense Ausweitung fachsprachlicher Texte und Textsorten zur Folge. Die erstaunliche Vielfalt einschlägiger Zeugnisse (- die dem gewöhnlichen Studenten, dem das Studium der 'Älteren Germanistik' bis heute die Konzentration auf die literarischen Denkmäler auferlegt, in aller Regel verborgen bleibt -) wurde von einer historisch orientierten Fachsprachenforschung reichhaltig dokumentiert.[1]

Ihr Schwerpunkt freilich lag und liegt in der linguistischen Beschreibung der lexikalischen und syntaktischen Strukturen einzelner Fachsprachen oder der universellen Merkmale fachlicher Kommunikation. Doch die noch vor kurzem verbreitete weitgehende Identifikation der Fachsprachenforschung mit Terminologienormung und Wortschatzarbeit wird heute zunehmend kritisiert. Vereinzelt wird auch schon die stärkere Berücksichtigung soziologischer und pädagogischer Implikationen des Gebrauchs und der Vermittlung von Fachsprachen gefordert (Bungarten 1983). Dieser innerhalb der Fachsprachenforschung im engeren (linguistisch-lexikographischen) Sinne bislang vernachlässigte Sektor soll im Zentrum der folgenden Überlegungen stehen.

Als unbestrittener Teil der Angewandten Linguistik muß sich die Beschreibung der Fachsprachen nicht mit der Kompilation lexikalischer Listen, dem Aufweis statistischer Verteilungen syntaktischer Bauformen, dem Versuch der Ab-

grenzung fachlicher Texttypen und Textsorten bescheiden, sondern kann auch die funktionalstilistische Ebene einbeziehen, indem sie die sprachliche Umsetzung fachlicher und wissenschaftlicher Mitteilungsfunktionen untersucht, oder die soziokommunikative Ebene, indem sie Sprechergruppen und Gebrauchssphären der Fachkommunikation thematisiert, oder die handlungspragmatische Ebene, indem sie nach fachtypischen Problemlösungsstrategien fragt, oder die pädagogisch-didaktische Ebene, indem sie den Stellenwert der Fachsprachen in der (betrieblichen, schulischen) Ausbildung reflektiert und ihre Vermittlung zu verbessern hilft.

Unter diesen (und anderen möglichen) neueren Relevanznahmen hat der von der Prager Schule beeinflußte funktionalstilistische Ansatz zweifellos die längste Tradition. Seine Bestimmung der Fachsprache als im Hinblick auf fachlich-praktische oder fachlich-theoretische Mitteilungsbedürfnisse funktional adäquate Auswahl sprachlicher Mittel aus dem Zeicheninventar einer Sprache liegt meist auch heutigen Definitionen zugrunde, die Fachsprache begrifflich als Kommunikationsmedium "innerhalb von im weitesten Sinne technisch und wissenschaftlich orientierten Handlungs- und Arbeitssystemen" fassen (v. Hahn 1980: 390) oder als die einem fachlichen "Handlungsbereich zugeordnete Sprachkompetenz" verstehen, d.h. als die "Fähigkeit zur Produktion und Reduktion von charakteristischen, normierten Erzeugungs-, Organisations- und Verwendungsprozessen und deren sprachlichen Realisierungen in der Performanz" (Bungarten 1981: 31).

Die Allgemeinheit dieser Definitionen erschwert indes eine genauere Abgrenzung zu den soziolinguistischen Kategorien der Berufssprachen einerseits (vgl. Oksaar 1976) und den Gruppensprachen andererseits (s.o. Kap. 3). Gerade die historische Fachsprachenforschung hat mit ihren zahllosen

Detailanalysen der Sprache der Bergleute, Schmiede, Fischer, Winzer, Jäger, Weber usw. eher den Sonderwortschatz handwerklicher Berufssparten im Sinn (Drozd/Seibicke 1973: 3). Dies kann auch für neuere Untersuchungen zur 'Sprache' der Ingenieure und Ärzte, Journalisten und Politiker gelten. Die von Nabrings (1981: 130 ff.) unter dem Titel "Berufssprachen" vor allem thematisierten Gauner- und Geheimsprachen gesellschaftlicher 'outsider' gehören dagegen eher zu den Sondersprachen (s.o. Abs. 3.2.1). Vielfach werden Berufssprachen aber auch als Verbindungsstück zwischen Fach- und Gruppensprachen angesehen (Möhn 1968: 330), da sie unter diastratischem (schicht- und gruppenbezogenem) wie unter diaphasischem (sach- und situationsbezogenem) Aspekt behandelt werden können.

Neuerdings erhält in der Theorie der Fachsprachen ihr gruppensprachlicher Charakter verstärkte Aufmerksamkeit derjenigen, die eine solche Theorie im Rahmen eines "soziolinguistischen Differentials" zu formulieren vorschlagen, das durch "Gebrauchsmilieus, Gebrauchssphären, Existenzbedingungen und Existenzformen der Sprache" gebildet werde (L. Hoffmann 1984: Ms. 4). Die aus der russischen Soziolinguistik und Stilistik (Avrorin 1975) übernommenen Begriffe sind freilich noch zu unscharf, um mehr als einen allgemeinen Ausgangspunkt abgeben zu können für eine kommunikationssoziologische Betrachtung der Fachsprachen. Denn die Unterscheidung zwischen (soziologisch definierten?) 'Gebrauchsmilieus' (Avrorin 1975: 69-74) etwa der Familie, der Gruppe, eines Ortes, eines Produktionskollektivs (aber auch einer Nation oder der Völkergemeinschaft) einerseits und (situativ definierten?) 'Gebrauchssphären' im Alltagsleben, der beruflichen Tätigkeit, der materiellen Produktion, des politischen Handelns, der Wissenschaft (aber auch der Massenmedien, Literatur, Privatkorrespondenz, Religion - Avrorin 1975: 76 ff.) bleibt ebenso vage wie die zwischen (variationslinguistisch definierten?) 'Existenzformen' der

Sprache in Dialekten oder Soziolekten (aber auch medialen Realisationsformen geschriebener und gesprochener Sprache) und ihren historischen und soziokulturellen (aber auch konkreten politischen und ökonomischen) 'Existenzbedingungen' (Avrorin 1975: 53-68, 84-114).

Vor diesem Hintergrund sucht Lothar Hoffmann das Verhältnis von Fachsprache (besonders Wissenschaftssprache) und Gruppensprache genauer zu bestimmen, indem er vor allem deren Unterschiede hervorhebt: diese werde vorwiegend mündlich gebraucht, jene manifestiere sich meist in geschriebenen Texten; diese bildeten eher geschlossene und durch Normabweichungen gekennzeichnete Subcodes, jene orientierten sich an der Norm und seien stilistisch durch quantitative Besonderheiten markiert; diese nutzten ihre Wortwahl zur Verdunkelung oder zur Abgrenzung von anderen Gruppen, jene seien in ihrem lexikalischen Inventar von der Sache und vom terminologischen System her bestimmt (Hoffmann 1984: Ms. 6). Auch wenn diese Charakterisierungen eher oberflächlich bleiben, findet das daraus abgeleitete Plädoyer für die Aufnahme einer "soziolinguistische[n] Komponente in die Fachsprachenforschung" auch in westlichen Publikationen zum Thema zunehmend Resonanz.

Peter von Polenz beschreibt das Verhältnis präziser als das eines Kontinuums: Fachsprache als 'Spezialsprache' sei gegenstandsgebunden und als 'Soziolekt' zugleich gruppengebunden; je stärker jedoch die soziolektale Gruppenbindung gegenüber der funktionalen Sachorientierung hervortrete, desto mehr werde die Fachsprache zum Fachjargon, der eher der Signalisierung oder symptomatischen Erkennung der Gruppenzugehörigkeit diene als der Förderung und Effektivierung von Arbeits- und Lernprozessen (v. Polenz 1981: 86). Die damit verbundenen Wertungen sollen am Bespiel des 'Psycho-Jargons' noch veranschaulicht werden (s.u. Abs. 8.2); festzuhalten bleibt hier zunächst, daß es eher eine Sache

der gewählten Perspektive ist, welche Seite seines Gegenstandes der Fachsprachenforscher hervorzuheben wünscht: in unserem Zusammenhang interessieren die auch von Bungarten (1981: 43 ff.) neben den erkenntnisleitend-sachorientierten Funktionen hervorgehobenen gruppenkonstituierend-soziolektalen Funktionen fachsprachlicher Verständigung. Dies ist das spezifisch soziolinguistische Interesse an den Fachsprachen - unbeschadet der anderen damit verbundenen Relevanznahmen, die etwa lexikographisch-terminologische, syntaktisch-semantische, stilistisch-textlinguistische, translatorische oder semiotische, betriebspsychologische oder pädagogische Aspekte akzentuieren mögen.

Die funktional-pragmatische Definition fachlicher Kommunikation in disziplinspezifischen Handlungsbereichen und Arbeitssystemen erlaubt ihre Anbindung an unser gruppensoziologisches Konzept (Kap. 3) insofern, als die in solchen technisch-wissenschaftlichen Gebrauchssphären handelnden Individuen in aller Regel durch eine ganze Reihe von Merkmalen (Ausbildung, Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Arbeitsmethoden und -mittel, Sozialstatus und Sprachgebrauch) relativ homogene Gruppen bilden. Auch eine noch so abstrakte gegenstandsbezogene Normorientierung des Sprachgebrauchs etwa einer Forschergruppe verhindert nicht, daß er für ihre Mitglieder untereinander wie für den Außenstehenden als identifizierender 'Gruppenausweis' wirkt: die Normen werden nicht nur durch das gemeinsame Interesse gesetzt, sondern stellen auch spezielle Anforderungen an das Verhalten der Gruppenmitglieder, denen zu genügen sie (in zuweilen langwierigen Ausbildungs- und Anpassungsprozessen) lernen müssen, wenn sie entsprechende Sanktionen vermeiden und zum (individuellen und kollektiven) Erfolg der Arbeit beitragen wollen.

8.1.2 Kommunikationsbarrieren und -konflikte

Die mit der Gruppenkohäsion typischerweise einhergehende Abgrenzung nach außen ist zum einen durch die zunehmende Zersplitterung der Fachkommunikation in eine Pluralität von langues spécialitées bedingt, zum anderen wird sie oft auch aus eher persönlichen Motiven (Prestige, Immunisierung, etc.) noch verstärkt. Die nicht initiierten Außenstehenden werfen dies insbesondere Wissenschaftlern vor, denen ihre Gruppenzeichen zu Shibboleths geraten, die von Kritikern wie Hans Magnus Enzensberger nur noch als "Abrakadabra" wahrgenommen werden.[2]

Solche Formen des Babuismus (Hayakawa) und gelehrter 'verbosity' (Labov) werden von manchen engagierten Soziologen und Linguisten gelegentlich zur 'Herrschaftssprache' hochstilisiert, die man als "Ausübung von Gewalt" (Kästle 1972: 138) entlarven müsse. Nicht immer dienen martialische Metaphern sachlicher Klärung.[3] Selbst innerhalb der marxistischen Diskussion ist zudem das Argument von den Fachsprachen als 'Machtinstrument' insofern umstritten als es suggeriert, gesellschaftliche Konflikte als kommunikative zu interpretieren (die sich indessen durch bloße Änderung des Sprachgebrauchs keineswegs immer schon lösen lassen). So warnt z.B. Lothar Hoffmann vor wohlfeilen Rezepturen und voreiligen Schlußfolgerungen (1984: Ms. 12):

> Die Konsequenz ist, daß gesellschaftliche Unterschiede oft sprachlich erklärt werden, soziale Benachteiligung als Folge sprachlicher Inkompetenz erscheint und als Ausweg die Erweiterung und Vervollkommnung der sprachlichen Fähigkeiten vorgeschlagen wird. In Ländern mit einer großen Zahl von Fremdarbeitern werden soziale Zurücksetzung und rassische Mißachtung häufig sprachlich bemäntelt. Nationale Minderheiten stoßen an soziale Schranken, angeblich wegen der Sprachbarriere. Hier wirkt ganz offensichtlich das auf E. Sapir und B.L. Whorf zurückgehende "linguistische Relativitätsprinzip" (Whorf 1963: 12-13) nach, das

letztlich die Sprache selbst zur Erkenntnisbarriere erhebt.

Die Kehrseite der Fachsprache als 'Machtinstrument' der Eingeweihten ist übrigens ihre Ohnmacht, denn "je ausschließlicher sie [die Experten] sich der Expertensprache verschreiben, um so weiter entfernen sie sich von der allgemeinen Sprache, von der für alle möglichen und für alle verbindlichen Kommunikation" (Bausinger 1972: 76) und begeben sich so ihrer Wirkungsmöglichkeiten in der Gesellschaft. Tatsächlich wurde (und wird) in der Diskussion um die Sprachbarrieren die Rolle der Fachsprachen oft überschätzt und dabei übersehen, daß die Zeit blinder Wissenschaftsgläubigkeit vorüber ist (was sich allerdings noch nicht in allen Werbeagenturen herumgesprochen zu haben scheint). Der Gebrauch wissenschaftlicher Fachsprache zu Prestigezwecken wird meist schnell als "pseudowissenschaftlicher Jargon" durchschaut (Pörksen 1974 b), als 'Wissenschaftsattrappe', die durch Mittel der "lehrbuchhaften reihung von thesen, gehäufter fachtermini und ihrer übersetzung in abkürzungssymbole" (Pörksen 1974 a: 234) fachliche Unsicherheiten kompensieren zu können kaum mehr als tauglich erachtet werden dürfte.

Nicht zuletzt die hier tangierten Disziplinen der Soziologie, Pädagogik und Linguistik, deren Expansion ihres Fachwortschatzes in wenigen Dekaden dickleibige und mehrbändige Wörterbücher zu füllen vermochte, sahen sich in der "hochschulpolitischen Kampfkommunikation" (v. Polenz 1981: 94) diesbezüglich oft (und nicht selten zu Recht) mißtrauischer Kritik ausgesetzt (Pörksen 1974 b), die aber die souveränen Vertreter ihres Faches stilistisch längst sensibilisiert hat. Die vordergründige Kontroverse um arrogantes Fachchinesisch, modernistischen Jargon oder puristische Fremdwortfeindlichkeit läßt im übrigen andere wichtige fachsprachlich bedingte Barrieren in den Hintergrund treten, die nicht minder konfliktträchtig sind, die aber nicht

einfach als Mißbrauch einzustufen und also abzubauen sind.

Kommunikative Konflikte können vielfältige Ursachen haben, die Gegenstand soziologischer oder linguistischer Forschung sind (vgl. Bühl 1976; Richter 1979); der Kommunikation selbst wird in theoretischer Absicht ihr "notwendig konfliktärer Charakter" bescheinigt (Juchem 1984). Hier geht es nicht um Sozial-, Meinungs- oder Zuwendungskonflikte (Richter 1979: 53 ff.), nicht um interaktionslogisch verursachte, medial bedingte, ideologisch erklärbare oder literarisch veranschaulichte dialogische Konflikte (Hess-Lüttich 1981 a, id. 1984). Es ist vielmehr die Rede von den Problemen, die aus dem Gebrauch der Fachsprachen selbst erwachsen (vgl. Bungarten 1983): etwa

- wenn Fachleute verschiedener Disziplinen in ihrer jeweiligen Begrifflichkeit aneinander vorbeireden oder unter gleichlautenden (polysemen, synonymen, homonymen) Begriffen jeweils etwas ganz anderes verstehen (wie Linguisten, Biologen oder Geologen unter 'Morphologie');
- wenn Experten desselben Faches über einen gemeinsamen Gegenstand reden und sich zuweilen nur deshalb nicht einigen können, weil sie im Begriffssystem ihrer jeweiligen Schule befangen bleiben;
- wenn ein Text so formuliert ist, daß er verschiedene Interpretationen zuläßt, was unter Literaturwissenschaftlern fruchtbare Diskussionen auslösen mag, Diplomaten bei kontrovers ausgelegten Vertragstexten zu Verhandlungen zwingt, Juristen über Instanzen hinweg beschäftigen und zu immer neuen Auslegungen beflügeln kann;
- wenn Forscher sich außerhalb ihres engeren Fachbezirks nicht mehr verständlich machen können und fassungslos die vereinfachenden (und manchmal verfälschenden) 'Übersetzungen' von Journalisten in den Medien hören oder lesen müssen, in denen sie ihre Äußerungen nicht wieder-

zuerkennen vermögen (s.u. Abs. 8.4.2);

- wenn Patienten dankbar oder angstvoll-ergeben jedes Diagnoseangebot hinnehmen, obwohl ihnen das Griechisch-Latein des Arztes eher Spanisch vorkommt (s.o. Abs. 4.3.2), wenn der Angeklagte bei der Verlesung der Anklageschrift nicht begreift, was er da alles an bedrohlichen Vergehen begangen haben soll (s.o. Abs. 4.3.3);
- wenn Techniker sich über die nationalen Unterschiede sprachlicher Normung hinweg zu verständigen suchen oder Kunden durch die bewußt von einander abweichenden Produktbeschreibungen und Benutzeranweisungen konkurrierender Firmen nicht mehr hindurchfinden (was im Pharmasektor, im Computerbereich oder bei den neuen Medien auch versierte Fachleute verwirrt);
- wenn ausländische Schüler und Studenten, die ihre Kurse in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erfolgreich absolviert haben, sich in der Fach- oder Berufsausbildung ganz neuen Sprachanforderungen konfrontiert sehen, die neue Barrieren errichten, nachdem sie die der fremden Sprache gerade annähernd überwunden wähnten (s.u. Abs. 8.4.1);
- wenn internationales Fachvokabular in die Sprachen agrarisch strukturierter Entwicklungsländer eindringt und dort neue soziale Schranken errichten hilft zwischen dem Volk und den neuen 'Medizinmännern' des technischen Zeitalters.

Die leicht zu verlängernde Liste der Beispiele zeigt, daß diese Kommunikationskonflikte keineswegs nur auf den gezielten Einsatz der Fachsprache als gruppensprachlicher Prestige-Jargon zurückzuführen sind, ein Vorwurf, mit dem manche Sprachkritiker und Sprachpfleger schnell bei der Hand sind in Situationen mangelnder Abstimmung der Verständnisebenen zwischen den Gesprächspartnern. Solche Abstimmungsfehler sind übrigens gar nicht selten zu beobachten

bei Sprechern, die einen Vortrag halten vor einem heterogenen Publikum aus Laien und Spezialisten, bei Lehrern, die bei ihren Schülern zu viele Vorkenntnisse voraussetzen, bei Sachbuch-Autoren, die den Kreis ihrer Leser nicht genau einschätzen können, bei Studenten oder Auszubildenden, die sich an Fachbücher heranwagen, zu deren verständiger Lektüre sie noch nicht hinreichend vorbereitet wurden (vgl. Sager 1984: Ms. 18).

In systematisierender Absicht hat Herbert Ernst Wiegand den Ausdruck 'Kommunikationskonflikt' auf solche Situationen anzuwenden vorgeschlagen, in denen "zwei nicht verträgliche kommunikative Ziele bzw. kommunikative Absichten in einem Interaktionszusammenhang vorkommen (und miteinander erkennbar kollidieren) und wenn auf die dadurch gegebene Konstellation in irgendeiner Weise kommunikativ reagiert wird" (Wiegand 1979: 35). Gegen diese Definition hat Bungarten (1983: 137) m.E. zu Recht eingewandt, daß sich sprachlich bedingte Kommunikationskonflikte nicht immer auch sprachlich äußern müssen, sie nicht notwendigerweise beiden Gesprächspartnern bewußt sein und offen zutage treten müssen: die voraufgegangenen Kapitel haben zahlreiche Beispiele für solche einseitig empfundenen, aber latent und unausgetragen bleibenden Konflikte (insbesondere in asymmetrischen Konstellationen) gegeben, so daß sie hier nicht näher entfaltet werden müssen.

Sie illustrieren die eminent soziale Dimension dieses vermeintlich so sach- und fachorientierten Kommunikationsbereiches, die sich zu erschließen eine systemlinguistisch verkürzte Technolekt-Forschung bislang weitgehend versäumt hat. Dies mindert keineswegs die Bedeutung der 'rein' linguistisch zu beschreibenden Aspekte der Fachsprachen oder 'Technolekte', die aber ebenfalls zu ihrem Barrierencharakter beitragen können: die an die Grenzen normaler Gedächtniskapazitäten stoßende Quantität und schnelle Expansion

der Fachwortschätze, die speziell zu lernenden syntaktischen, semantischen, stilistischen Strukturen, von denen noch die Rede sein wird (Abs. 8.3.2). Weniger augenfällig, aber nicht minder bedeutsam für die beobachteten kommunikativen Probleme, die es in ihren Ursachen zu durchschauen gilt, wenn sie gelöst und didaktisch fruchtbar gemacht werden können sollen, sind die fachspezifischen Kommunikationsnormen (Sprechakttypen, Konversationsmaximen, Verhaltensrituale), Argumentationsweisen, Textsorten, Handlungsrahmen und Informationsabläufe, deren sozio- und pragmalinguistische Analyse in jüngster Zeit zu Recht gefordert wird (Bungarten 1981, id. 1983; v. Hahn 1983). Das so hinzugewonnene Wissen kann nutzbar gemacht werden, die Sprachbarrieren abzubauen, indem alle Beteiligten hinzulernen: der Laie lernt durch die Kenntnis allgemeiner Strukturen der Fach- und Wissenschaftssprachen sich leichter und schneller darin zu orientieren (und damit z.B. in Medien, Politik, Werbung populärwissenschaftliche von pseudowissenschaftlichen Texten zu unterscheiden); der Experte lernt durch die Kenntnis der strukturellen und funktionalen Unterschiede zwischen Fachsprache und Alltagsrede zum einen, sich seiner Verantwortung in der Vermittlung seines Wissens außerhalb seiner Expertengruppe bewußt zu werden, zum anderen, sich der alltagssprachlichen Ausgangs- und Rekursbasis seiner Fachsprache zu erinnern und damit der sozialen Maßstäbe seines fachlichen Denkens. Dieser allzu oft vernachlässigte Aspekt, den gerade die bedeutenden Vertreter ihres Faches immer wieder hervorzuheben nicht müde wurden und werden (unabhängig von ihrem wissenschaftstheoretischen Standpunkt übrigens, wie heute die öffentliche Resonanz der einschlägigen Arbeiten etwa C.F. von Weizsäckers und Jürgen Habermas' augenfällig macht), war in zu Unrecht verschütteten Traditionen pragmatisch orientierter Linguistik stets bewußt. Vom Boden der inhaltsbezogenen Sprachwissenschaft der (ehemaligen) 'Bonner Schule' warnte Helmut Gipper schon 1956 vor der Gefahr einer wach-

senden "Kluft zwischen muttersprachlichem und wissenschaftlichem Weltbild" (Gipper 1956: 97-105) und forderte mit Nachdruck eine "Rückbindung der Fachsprachen an den Verstehenshorizont der natürlichen Sprachen, aus denen sie hervorgegangen sind" (Gipper 1971: 117; vgl. Fluck 1980: 43).

8.2 Exkurs: Psychologische Fachsprache im Alltag - zum Jargon (nicht nur) der Psycho-Szene

Fachsprachen sind nicht nur notwendig und sinnvoll (und deshalb wichtiges Lernziel), sie sind auch selbst im Alltag gar nicht zu umgehen. Unsere Alltagskommunikation ist geradezu imprägniert von fachsprachlichem Wortschatz, der sich im Laufe der Zeit in der Gemeinsprache abgelagert hat, ohne daß dies heutigen Sprechern immer bewußt wäre (vgl. Bausinger 1972: 66 ff.). Oft ist es dabei auch zu Übertragungen von einer Fachsprache in die andere gekommen, was sich heute darin ausweist, daß der 'Stollen' für den Bergmann etwas anderes bedeutet als für den Bäcker oder den Schuster, daß die 'Zeche' auch in der Kneipe Verwendung findet, daß der 'Querschläger' für den Bergmann anderes besagt als für den Soldaten, der beim Wort 'Blindgänger' wahrscheinlich auch nicht sofort an die Bedeutung denkt, die Ernest Borneman in seinem Wörterbuch Sex im Volksmund verzeichnet (Borneman 1974).

Wer die Zeitung liest und vom Wirtschaftsteil mit seinen Schlagzeilen über "ERP-Kredite in Ballungsräumen" oder "Renditen bei Mark-Anleihen", deren "Emittenden am Markt nicht die beste Bonität zugebilligt" werde, über gesenkte "Lombardsätze" und "steigende Tendenzen im Optionshandel" nicht allzu viel versteht, muß deshalb beim Sportteil noch lange nicht Experte sein und sogleich die Taktik des "4-3-3-Systems" oder der "gelungenen Rochade" beim Fußball

('Leder', 'Pflaume', 'Ei') oder die Differenzen eines 'Cracks' mit seinem 'Coach' wegen eines 'Punkte-Kontos' durchschauen (zur Sportsprache vgl. Schneider 1974). Und es ist nicht einmal sicher, daß er wenigstens die Anzeige versteht, die ihm ein "neues Hi-Fi-Bewußtsein" vermitteln soll und Respekt vor einem Gerät, dessen "neuer Bedienungskomfort durch Onkyo-Accutouch-Regler, Dual-Gate-MOS-FET in der Eingangsstufe, PLL-IC-Stereo-Decoderschaltung..." ihn gewiß überzeugen wird (vgl. Möhn 1979: 81).

Wen die Lektüre solcher Texte so "frustriert", daß er die Befunde am liebsten "verdrängt", weil ihn die "total abgehobene" Sprache der Medien "aggressiv" macht oder "depressiv", sollte nicht vergessen, daß sein Gruppenidiom nicht minder von einer Fachsprache profitiert, wenn auch von einer, die bislang nicht die Aufmerksamkeit der Fachsprachenforschung auf sich gezogen hat: der Psychologie (vgl. jedoch Pörksen 1973: 7-36). Deshalb sei sie hier exemplarisch herangezogen zur Veranschaulichung dessen, was Peter von Polenz (1981) die "Jargonisierung von Wissenschaftssprache" genannt hat, allgemeiner also des Einflusses fachsprachlicher Redeweise auf die alltägliche Kommunikation und auf die fachsprachliche Prägung subkultureller Gesprächsstile auch von solchen Gesprächspartnern, die Fachsprachen eher reserviert gegenüberzustehen pflegen, aber ihre Redeweise auch ungern als 'Jargon' abgewertet sehen würden.

Denn tatsächlich wird der Begriff in sprachkritischer Absicht zur Charakterisierung einer fachlich drapierten "Demonstration von Gruppenzugehörigkeit nach innen und außen" (v. Polenz 1981: 87) nur von denen gebraucht, die außerhalb der Gruppe stehen. Typischerweise spricht man von 'Funktionärsjargon' und 'Medizinerjargon', aber nicht von 'Briefträgerjargon' und 'Kinderjargon' (wohl aber von 'Jugend-' oder 'Schülerjargon'). Die Kennzeichnung 'Sozio-

logenjargon', 'Psycho-Jargon' oder 'Curriculumjargon' stammt meist nicht von Soziologen, Psychologen oder Pädagogen. Ihnen ist selten bewußt, daß ihre vermeintlich objektorientiert-neutrale Fachsprache auf andere als Jargon wirken kann: sie glauben "über Sachen und zum Zwecke von Arbeit oder Information zu reden" und wissen nicht (würden es vielleicht sogar abstreiten), daß sie "damit auch Gruppenstatus und Gruppendynamik" signalisieren (v. Polenz 1981: 87).

In fachsprachlich fundierten Subkultursprachen ist nicht deren fachliche Angemessenheit und Verständlichkeit entscheidend, sondern ihre gruppendynamische Akzeptabilität. Wenn 'junge Linguisten neue Theorien basteln', stoßen sie in ihren Philologien auf 'sprachwissenschaftliche' Skepsis; wer den herkömmlichen Unterricht nicht durch 'lernerorientierte Curriculumkonzepte kritisch hinterfragt' ist in manchen Didaktiker-Zirkeln 'out' (vgl. Ipfling ed. 1974). Es genügt keineswegs, die Fachwörter genau gelernt zu haben; wer in der Gruppe akzeptiert sein will, muß sie gezielt einzusetzen und richtig anzuwenden verstehen, was "nicht nur vertiefte Fachkenntnis (im erweiterten Sinne), sondern auch Vertrautheit mit dem sozialen Klima" voraussetzt (Bausinger 1971: 54).

Den Fremdwörtern sieht man ihre fachsprachlichen Funktionen dabei noch am ehesten an; aber gerade die harmlos aussehenden Wörter einer Fachterminologie wie 'Selbstwahrnehmung', 'Selbsterfahrung', 'Selbstverwirklichung' verleihen dem Jargon (nicht nur) der Psycho-Szene erst farbige Kraft. Sie garantieren seine Verbreitung in Alltagssituationen, in denen sie etwa noch den selbstverständlichsten zwischenmenschlichen Regungen abstrakte Bedeutungsschwere zu verleihen vermögen. Dabei sind sie oft gerade nicht im Wortsinne von bedeutungsvollem Inhalt schwer, sondern semantisch von flüchtigerem Gewicht.

Die vielfältigsten emotionalen Nuancen zwischen Liebe und Haß, Freundschaft, Mitleid, Neid, Verachtung wird als bloßes 'Gefühle rauslassen' gefordert, als 'Klärung der Beziehung' problematisiert, wie immer sie konkret nun definiert sein mag. Die Bläßlichkeit dieser meist im Plural auftretenden 'Gefühle', 'Probleme', 'Krisen', 'Energien', 'Unsicherheiten', 'Ängste' - man höre genau und prüfe, ob die 'Ängste' in dem Satz "Ich hab da so Ängste und da steh ich auch voll zu" tiefer beeindrucken als das Eingeständnis "Ich habe Angst" - wird durch hyperbolische Adjektive farbig aufgefrischt: beim nichtigsten Anlaß kommen 'ungeheure Aggressionen' in einem hoch und werden 'voll rausgelassen' ("Du nervst mich echt! Das is ja vielleicht 'n Stress hier! Also echt tierisch, dein scheiß-freundliches double-bind-Gelaber!"), mit einem Partner hat man bei jeder Meinungsverschiedenheit 'unheimlich Probleme', wer nicht sofort sein Innerstes nach außen kehrt, ist 'total zu' und 'verkopft' und 'blockt unheimlich ab', redet 'absolut abgehoben', statt 'vom Bauch her' seine 'Verkrustungen aufzubrechen' und seine 'Verletzlichkeiten' auf den Tisch des Hauses zu legen.

Dieter E. Zimmer hat viele solcher Beispiele in seiner Glosse über die "Sprache der Psychoszene" (Zimmer 1983: 65 f.) zusammengetragen und die Wörter, die Persönlichstes ausdrücken sollen, als ungefähr so "persönlich wie blaue Jeans" charakterisiert. Ihre Abstraktheit ist indessen nicht mit Neutralität zu verwechseln, denn streng zur Rede gestellt wird, wer 'abblockt' statt 'sich einzubringen', wer 'seine Aggressionen verdrängt' statt sein 'Ich zu erfahren', wer dauernd seine 'Libido sublimiert' statt mal 'spontan' zu sein:

> Also du mußt die Dinge an dich heranlassen. Du mußt dich öffnen. Du mußt Ängste abbauen. Du mußt Gefühle in dir hochkommen lassen. Ganz spontan. Es darf in dir nicht alles zu sein. Du mußt zu deinem Gefühl

> stehen, zu deinen Ängsten, deinen Verletzlichkeiten. [...] vielleicht lernst du dann umgehen mit deinen verlorenen Lebensjahren, vielleicht kommen deine Energien ins Fließen, vielleicht bist du imstande, selber auf den anderen zuzugehen, vielleicht werden sich deine Probleme in Erfahrungen auflösen. Wenn du dabei mal flippst, macht das nichts; wir werden dich auffangen (Zimmer 1983: 65).

Man muß nicht in den Gemeinschaftsraum einer 'alternativen WG' hineinhören, um in der Alltagskommunikation auf einen reichen Fundus psychologischer Termini zu stoßen: jedermann ist heute 'depressiv', 'frustriert', 'autoritär', 'introvertiert', 'narzißtisch', 'neurotisch'. Wer viel schläft, ist 'regressiv', wer wenig schläft, steht wahrscheinlich unter 'Leistungsstress', mit dem er seine 'Libido' 'sublimiert'. Ein morgendlicher Kater wird zur 'Flucht in die Krankheit', beim Frühstück wird erstmal 'Traumarbeit' verordnet; wer sich mit seinem Vater streitet, hat mindestens einen 'Ödipuskomplex', lenkt er ein, 'identifiziert er sich mit dem Aggressor'; eine Kritik ist vermutlich 'Projektion', ein Versprecher im Zweifel 'Freudsche Fehlleistung'. Die Integration psychologischer Fachbegriffe wie 'Abwehr', 'Rationalisierung', 'Triebregung', 'Sadismus', 'Minderwertigkeitskomplex', 'Entfremdung'[4] schreitet rasch voran, beschleunigt durch die Medien mit ihrem nicht abreißenden Strom bildhafter Popularversionen des Freudschen Metapherschatzes.

Wolfgang Steinig (1981) hat diesen Integrationsprozeß genauer untersucht und die zunehmende Verwendung psychologischer Fachausdrücke im Alltag registriert. Sie lassen nach seiner Beobachtung Beziehungsgespräche immer distanzierter und technischer erscheinen, eine Selbstkontrolle prätendierend, die dem gleichzeitigen Spontaneitätspostulat zuwiderläuft, eine Souveränität vortäuschend, die es erst zu erlangen gilt (vgl. Steinig 1981: 435). Die Begriffe werden zu Instrumenten, die individuelle Verantwortungen auf die Kräfte innerer Wesenheiten ('Ich', 'Unterbewußtsein' etc.)

delegieren - nach dem Motto: "My unconscious made me do it, so don't blame me" (Schaefer 1976: 103).

Nicht in allen gesellschaftlichen Schichten freilich: in der Wohnküche der Arbeiterfamilie wird man vergeblich auf Begriffe aus der psychologischen Fachsprache warten; sie bereichern das Geplauder auf Cocktail-Parties und die Beziehungsgespräche von Studenten der Geisteswissenschaften. Die literarischen Allusionen und poetischen Metaphern zum Ausdruck von Gefühlen sind längst einem Arsenal psychologischer Deutungsmuster gewichen: man 'verschenkt sein Herz' allenfalls noch in den Lore- und Arztromanen für die Unterschicht, in der Mittelschicht 'konzentriert man seine Gefühle auf jemanden', der einem 'in letzter Zeit unheimlich wichtig' geworden ist; man hält in des Lebens Mitte und auf dem Höhepunkt seiner Karriere nicht kritische Rückschau und denkt über die Zukunft nach wie Dante oder Faust, sondern 'macht eine Midlife Crisis durch':

> Jeder innere Konflikt, den ein Mensch zu verdrängen versucht, taucht irgendwann wieder auf - als Konflikt mit anderen Menschen. In einer Zweierbeziehung werden solche nicht bewußt wahrgenommenen Konflikte natürlich zuerst auf den Partner projiziert. So aber, als Projektionen, sind sie nicht zu lösen (Schreiber 1977: 24 f.).

Der Bestseller des Spiegel-Journalisten Hermann Schreiber folgt nach Steinigs Diagnose nicht nur einem vorübergehenden Modetrend. Er sei vielmehr ein Ausdruck der weitverbreiteten, aber "schichtspezifischen Adaption von psychologischen Deutungsmustern und Begriffen, die bestimmten gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechen und Rückschlüsse auf ideologische Bewußtseinslagen, Werte und Einstellungen bestimmter sozialer Gruppen erlauben" (Steinig 1981: 443). Der fachsprachliche Begriff wird zum vagen Cliché, als Versatzstück und Prestige-Signal beliebig handelbar im Gruppenjargon; als unsensibel mindestens, wenn nicht unhöflich und kaum zur Aufnahme in die Gruppe tauglich diskreditiert sich,

wer nach der präzisen Bedeutung fragt, der genauen Benennung des Sachverhaltes, wozu die Fachsprache doch dienen soll. Ob das hohe Ansehen der Sozialwissenschaften, die gegenüber der Technik und den Naturwissenschaften "immer mehr an Bedeutung und Prestige" gewönnen (Steinig 1981: 452), die rasche Zunahme der alltagssprachlichen Entlehnungen aus der psychologischen Fachsprache erkläre, bleibe hier ohne skeptischen Kommentar.

8.3 Fachsprachen in Unterricht und Ausbildung

8.3.1 Zur Schichtung der Fachsprachen

Die informelle Diskussion des Einflusses der Fachsprachen auf die Alltagskommunikation illustriert zugleich deren unterschiedliche Ausprägung in verschiedenen Gebrauchssphären. Fachsprachen werden eben nicht nur fachintern gebraucht, sondern auch interfachlich und fachextern (Möhn 1979). Die interfachliche Kommunikation wird durch die horizontale Gliederung der Fachsprachen bestimmt, die sich mit der zunehmenden Differenzierung der Sachgebiete und Fachbereiche ändert und über deren disziplinsystematische Abgrenzung voneinander keineswegs Einigkeit besteht. Die mannigfachen Vorschläge zur Binnengliederung fachlicher Domänen haben meist heuristischen Status. Unter dem Eindruck der These Karl Poppers, eigentlich gebe es gar keine Fächer[5], hat Hartwig Kalverkämper (1979: 4) sein Axiom von der "intuitiv einleuchtende[n] Fachlichkeit irgendeines Bereiches" formuliert. Deshalb ist es sinnvoll, sich vorderhand mit einer allgemeinen pragmatischen Festlegung etwa im Sinne W. v. Hahns (1983: 65) zu begnügen:

> Fächer sind Arbeitskontexte, in denen Gruppen von fachlichen zweckrationalen Handlungen vollzogen werden. Fachsprachen sind demnach sprachliche Handlungen dieses Typs sowie sprachliche Äußerungen,

die konstitutiv oder z.B. kommentierend mit solchen Handlungen in Verbindung stehen.

Ähnlich umstritten ist in der Fachsprachenforschung der Bereich fachexterner Kommunikation zwischen Experte und Laie. Dieses Feld wird heute bereits durch eine nahezu unübersehbare Vielfalt vermittelnder Textarten aufgefüllt: Ratgeber- und Werbetexte, Gebrauchsanweisungen und Bedienungsanleitungen, Nachrichten und Reportagen, Sachbücher und Lexika, Rezensionen und Kommentare, Rezepte und Formulare (vgl. Möhn 1979: 77 ff.). Jedes Deutsch-Curriculum sieht heute die Behandlung solcher Texte vor, die ohne fachsprachliche Kenntnisse nur unvollständig zu analysieren sind.

Bei einer vertikalen Gliederung der Fachsprachen würden solche fachexternen Texte eine eigene Schicht konstituieren, die in etwa der traditionellen 'Verkäufersprache' entsprechen würde. Diesen Begriff hat Ischreyt (1965: 43 ff.) in seinem sehr populär gewordenen Schichtenmodell der Fachsprachen für die Varietät des Fachmannes vorgeschlagen, der sich mit einem Nicht-Fachmann ('Kunden') über sein Fachgebiet zu verständigen sucht. In diesem einfachen Modell plädiert Ischreyt vor allem im Hinblick auf die technischen Fachsprachen für die analytische Trennung der Untersuchung fachlicher Stufen nach Wissenschaftsbereich, Produktionssphäre und Markt- bzw. Werbesektor.

Gerade die Sprache der Werbung als die 'Verkäufersprache' im engeren Sinne hat aufgrund ihres manipulativen Einsatzes fachsprachlicher Signale (Halbtermini, Formeln, Graphiken, suggestive Text/Bild-Kombinationen etc.) besondere Aufmerksamkeit einer kritisch anwendungsorientierten Soziolinguistik und Sprachdidaktik erfahren (vgl. Nabrings 1981: 157 ff.), obwohl sie gar nicht zu den Fachsprachen im strengen Sinne gehört. Deshalb spricht v. Hahn (1980: 392) hier auch lieber von einer 'Verteilersprache' als derjenigen fachsprachlichen Schicht, die (im technisch-industriellen

Sektor) "der Verständigung in den Bereichen Lagerhaltung, Vertrieb und Verkauf" dient. Dieser Bereich wird unter dem Aspekt des Wissenschaftstransfers in der Fachsprachenforschung noch erheblich an Bedeutung gewinnen (Bungarten ed. 1984). In diesen praxisorientierten Rahmen gehören z.B. all die oben genannten vermittelnden Textsorten, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann, sondern deren Bedeutung nur exemplarisch unter Hinweis auf die Funktion der Medien im Prozeß des Wissenschaftstransfers hervorgehoben werden soll (Abs. 8.4.2).

Von 'Verteilersprache' ist die 'Werkstattsprache' der Fachleute bei ihrer Arbeit an der Maschine, im Labor, im Büro usw. zu unterscheiden (vgl. Nabrings 1981: 146 ff.). Diese 'fachliche Umgangssprache' (Möhn 1968: 37) dient der ökonomischen Verständigung im unmittelbaren Arbeitszusammenhang; sie integriert fach- und gruppensprachliche Züge auf unterschiedlichen Stilniveaus vom saloppen 'Laborslang' über interne 'Memos' bis zum Fachbericht etwa aus den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen. Die in der Betriebspsychologie seit langem beobachteten (gruppen-)sprachlichen Abgrenzungen zwischen einzelnen Betriebseinheiten in horizontaler wie vertikaler Richtung (Labor, Fertigung, Vertrieb, Verwaltung, Management) wird neuerdings auch in der Fachsprachenforschung thematisiert (vgl. v. Hahn 1983: 144 ff.). Der Hinweis muß hier genügen, denn der Einschluß der Betriebskommunikation unter gruppensprachlichem Aspekt würde den hier einzuhaltenden Rahmen sprengen und muß daher einer gesonderten Publikation zum Thema 'Sprache und Arbeit' vorbehalten bleiben (vgl. jedoch zu empirischen Erhebungen von Gesprächen mit Berliner Industriearbeitern bereits Hess-Lüttich 1981 b).

Gruppensprachliche Züge trägt die 'Werkstattsprache' insofern, als sich in ihr oft ein Kürzel-Jargon herausgebildet hat, der für Außenstehende kaum mehr verständlich ist. So

wird etwa ein Patient im 'Betrieb' Krankenhaus die Tafel mit der Aufschrift "1. 12.00 h Wurm (Fridolin) S.T./2. 12.30 h T.E. (Mayer) A. / 3. 14.00 h Halsnagel (Schmidt) K.M.O." (Fluck 1980: 95) nicht ohne weiteres als Operationsplan identifizieren können, der die Reihenfolge einer von S. unter Assistenz von T. durchgeführten Blinddarmoperation ("Wurm") an einem Kind auf 12.00 Uhr, einer Mandeloperation (Tonsillektomie) am Patienten Mayer durch Dr. A. auf 12.30 Uhr und die Nagelung einer Oberschenkelhalsfraktur durch drei Operateure auf 14.00 Uhr festlegt.

Die pragmatischen Umstände der Situation und des Wissens der Beteiligten entlasten die Kommunikation am Arbeitsplatz von der Explizitheit und genormten Präzision der 'Theoriesprache' oder 'Wissenschaftssprache' (Bungarten ed. 1981). Während man sich bei der Werkstattsprache trotz ihres für Laien oft dunklen Sinns nicht immer sofort bewußt ist, es mit Fachsprache (einer bestimmten Stufe) zu tun zu haben, ist die fachsprachliche Formalisierung der Theoriesprache auch für den Laien zwar nicht unbedingt verständlicher, aber dafür unübersehbar - etwa wenn der VW-Arbeiter den Hinterachsenstabilisatoranlenkhebel erbitten würde, statt zu sagen "gib mir mal den Hundeknochen" (vgl. Fluck 1980: 26).

Die 'Theoriesprache' mit ihren terminologischen Systemen, Nomenklaturen, Phraseologismen, Wortbildungsmustern und syntaktischen Besonderheiten (Partizipialkonstruktionen, Passivkonstruktionen etc.) stand bislang im Mittelpunkt der Fachsprachenforschung. Einige ihrer wesentlichen Charakteristika sollen daher im folgenden Abschnitt skizziert werden. Die sie bestimmenden Kategorien der argumentativen Stringenz und systematischen Konsistenz, der Kondensiertheit oder Ökonomie, der Explizitheit oder Spezifizität, der Abstraktheit oder Universalität, der Differenziertheit oder Komplexität lassen die Theorie- oder Wissenschaftssprache

soziolinguistisch als zugleich elaborierten und restringierten Code erscheinen, insofern sie einerseits im Rahmen eines Arbeitsgebietes oder Handlungsfeldes ein hochspezialisiertes Zeichensystem zur angemessenen Bewältigung der kommunikativen Erfordernisse darstellt, aber andererseits im Verhältnis zu anderen Disziplinsektoren oder alltagspraktischen Handlungsbereichen hochgradig eingeschränkt ist und rigide festgelegten Mustern folgt (vgl. Bungarten 1981: 46).

Die drei fachsprachlichen Schichten der Wissenschaft, Praxis und Distribution lassen sich natürlich weiter differenzieren.[6] Der zweidimensionalen Fach- und Ebenengliederung stellt v. Hahn neuerdings ein dreidimensionales Modell einzelner Fachsprachen gegenüber, dessen Achsen durch die Kategorien der adressatenspezifischen Variation (Wissenschaft, Technologie, Vermittlung, Nutzung/Anwendung), des Handlungstyps (Organisation, Information, Instruktion) und der Kommunikationsdistanz (eng, mittel, weit) gebildet werden. Die Kombination dieser Kategorien erlaubt jeweils eine recht genaue Klassifikation gegebener fachsprachlicher Texte, je nachdem, an welche Funktionsträger in fachlichen Handlungsabläufen (z.B. der Grundlagenforschung, Theorie, Methodologie; der Angewandten Wissenschaft, Didaktik, Produktionsleitung, Ingenieurwesen; der Ausführung, Herstellung, Ausbildung; der Nutzung, Anwendung, Konsumption) sie sich wenden, welche Funktionen sie texttypologisch repräsentieren oder funktionalstilistisch erfüllen (z.B. Organisation: Verfügung, Information: Versuchsbericht, Instruktion: Bauanleitung), welche Kommunikationsdistanzen sie zu überwinden und wieviele Vermittlungsschritte sie dabei zu durchlaufen haben (z.B. von direkter Kommunikation unter Kollegen am Arbeitsplatz über betriebliche fachinterne Dienstwege bis zu externen Mitteilungen an ein heterogendisperses Publikum). Die Kovarianz dieser Kategorien soll empirisch erforscht werden mit dem Ziel, die linguistischen

Eigenschaften und typischen Textarten fachsprachlicher Kommunikation genauer als bisher bestimmen zu können.

8.3.2 Zur Vermittlung von Fachsprachen

Die Erforschung und die Vermittlung von Fachsprachen sind eng aufeinander verwiesen: "Die Fachsprachenforschung hat ihren Sinn unter anderem in einer Anwendung ihrer Ergebnisse in der fachsprachendidaktischen Vermittlung und muß sich daher auf deren Anforderungen einstellen; der Fachsprachenunterricht ist auf empirische linguistische Untersuchungen zu fachsprachlichen Texten angewiesen" (Spillner 1983: 16). Letzteres wird andernorts geleistet; hier sollen einige für die Vermittlung von Fachsprachen in unterschiedlichen sozialen und institutionellen Instruktionskontexten bedeutsame Vorurteile diskutiert werden, die bis heute den fachsprachlichen Unterricht belasten. Der Rückgriff auf klassische lerntheoretische Konzepte ist hier zudem kaum möglich, da "Fachsprachen typischerweise nicht im naiven Gebrauch (wieder-)entdeckt werden können, sondern immer vermittelt werden" (v. Hahn 1983: 94).

Über den Prozeß des Fachsprachen-Erwerbs ist freilich noch kaum etwas bekannt und trotz intensiver Forschungsanstrengungen liegen keineswegs für alle Gruppen möglicher Adressaten und für alle fachsprachlichen Lernbedürfnisse geeignete Unterrichtsmaterialien vor. Gesichert erscheint allenfalls die allgemeine Feststellung, daß der Erwerb des fachlichen Wortschatzes entweder implizit vonstatten geht, durch die Verbindung der sozialen Arbeitssituation mit Zeigehandlungen ("Das da ist der Brenner", "Jetzt mußt du das hier abschweißen"), oder explizit durch die Einführung von Definitionen in institutionellen Lernsituationen ("Ein 'Morphem' ist die kleinste bedeutungstragende Einheit des Sprachsystems"), durch Lehrdialoge und Lernmittel (Texte,

Bilder, Filme etc.), unabhängig davon, welchem Einführungsverfahren man in je konkreter Situation den Vorzug gibt: alltagssprachliche Umschreibung plus Terminus oder umgekehrt, stufenweiser Aufbau von Teilkomponenten oder Erläuterung der Genese des Terminus (v. Hahn 1983: 93 f.).

Dabei ist umstritten, inwieweit der Sprachunterricht überhaupt Fachsprachen vermitteln kann, oder ob dies nicht viel besser in dem jeweiligen Fachunterricht geschehen sollte (wofür die Lehrer jedoch bislang noch nicht ausgebildet sind). Dagegen kann der Sprachunterricht statt bestimmter Wortschätze (Termini, Namen, Begriffe) durchaus fachspezifische Wortbildungsmuster, Satzschemata, Stilkonventionen, Argumentationsstrukturen vermitteln, im Fremdsprachenunterricht auch durch den interlinguistischen Vergleich (Spillner 1973: 18 f.). Die internationale Terminologiestandardisierung kann das erleichtern, bei großer kultureller Distanz zwischen Ausgangs- und Zielsprache aber auch erschweren.

Die von Lehrern und Schülern (Studenten, Lehrlingen etc.) empfundene 'Schwierigkeit' des speziellen Fachwortschatzes scheint im übrigen noch der leichtere Teil seiner Vermittlung zu sein und nicht selten erweist sich als Vorurteil, wenn Fachwort vorschnell mit Fremdwort assoziiert wird. Viel schwieriger für das Verstehen und den Gebrauch spezifischer Fachstile und Register ist die (allenfalls statistisch zu leistende) Bestimmung des Anteils gemeinsprachlicher Wörter (einschließlich der Pronomina, Präpositionen, Hilfsverben, Artikel, Konjunktionen), fachübergreifender theoretischer Begriffe und festen Syntagmen, sowie fachspezifisch metaphorisierter gemeinsprachlicher Lexeme.

Für den Ausländer bedeuten solche gerade im technischen Bereich häufigen Übertragungen aus der Gemeinsprache eine zusätzliche Schwierigkeit, wenn er z.B. 'Leistung' im physika-

lisch präzis definierten Sinne verwenden oder die Benennungen von Maschinenteilen wie 'Zahn' (an der Kupplung), 'Nase' (an der Lagerplatte), 'Kopf' (an der Schraube), 'Finger' (am Kontakt), 'Zunge' (an der Reißschiene), 'Brust' (an der Werkzeugschneide), 'Backe' (am Schraubstock) usw. ihrer alltagssprachlichen Konnotationen entkleiden soll.

Dem Lehrer hilft es meistens, wenn er sich die möglichen Quellen fachsprachlichen Wortschatzes bewußt macht. Sie lassen sich in Anlehnung an Spiegels (hier ergänzten) fachsprachendidaktischen Versuch einer systematisierenden Bestandsaufnahme (Spiegel 1979: 23 ff.) vor allem für den technischen Sektor dahingehend zusammenfassen, daß die Termini häufig gebildet werden durch

- Terminologisierung von nur in Fachsprachen erhaltenen Lexemen älteren Ursprungs ('Gezähe' < mhd. gezouwe: Gerät, Werkzeug; 'sintern' < mhd. sindern: absondern);
- Terminologisierung von standardsprachlichen Lexemen (physikalische 'Kraft', 'Masse'; chemische 'Lösung'; 'Dorn', 'Schlitten' etc. in der Technik);
- Terminologisierung von Lehn- und Fremdwörtern griechisch-lateinischen (Nomenklaturen der Zoologie oder Botanik; Medizin, Linguistik) oder englischen Ursprungs (z.B. in der Elektronik und Computertechnik: 'Hifi-Recorder'; 'Hardware'/'Software');
- Terminologisierung von Eigennamen oder Ableitungen von bzw. Zusammensetzungen mit Eigennamen ('Watt', 'Ampère', 'Volt'; 'dieseln', 'röntgen'; 'Blaugas', 'Halleffekt', 'Moniereisen'; 'Keplersche Gesetze');
- Terminologisierung von portemanteau-Wörtern oder Lexem-Kontaminationen ('Ester' < Essig + Aether, 'Euratom' < Europa - Atom);

- Terminologisierung von Akronymen ('Radar' < radio detecting and ranging, 'Aids' < acquired immuno deficiency syndrome; Desy, Cern, Nato, Unesco usw.), Abkürzungen ('D/A-Wandler' < Digital-Analog-Wandler, AV-Medien) und Neologismen beliebiger Provenienz und Struktur ('Gas', 'Illokution', 'Quarks').

Morphologisch sind dabei terminologisierte Stammlexeme mit ihren zuweilen grammatisch von der Standardnorm abweichenden Formen in Flexion, Numerus und Genus ('Wässer', 'Drücke', 'Tone', 'Milche', 'Sände'; 'Dorne'; 'das Filter') von Wortzusammensetzungen, -ableitungen und -gruppen ('Kugellager'; 'Textoid'; 'cloren'; 'hydraulische Drucktastensteuerung') zu unterscheiden. Neben den z.T. schon erwähnten Mitteln der metaphorischen Übertragung ('Äste' syntaktischer 'Bäume') der nachbildenden Übersetzung ('verteilte Wicklung'), der Umdefinition ('Kraft'), der Phraseolexeme oder festen Syntagmen ('mögliche Welten' in der Semantik), der Abkürzung (SPD-MdB), Affigierung ('verkippen'; 'entflammbar') ist die Wortzusammensetzung im Deutschen eines der produktivsten Wortbildungsmuster.

Freilich ist hier einem weiteren (besonders unter Ausländern verbreiteten) Vorurteil entgegenzutreten. Die von Lehrern und Schülern ('Lernern') vermutete überdurchschnittliche Länge der Lexemkombinationen ("Mammutwörter") kann eine frequenzstatistische Überprüfung nicht bestätigen: die gern angeführten Beispiele von der 'Überseereichweitenfernsehrichtfunkantenne' usw. dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß nur 6 % der terminologischen Einträge im Normenwerk des Deutschen Instituts für Normung (DIN) aus vier- und mehrgliedrigen Ausdrücken bestehen ('Gleichstromflachmotor', 'Anhängerbremskraftregler') gegenüber immerhin 52 % der Einträge, die aus nur zwei Elementen zusammengesetzt sind, einerlei ob aus Substantiv plus Substantiv ('Ölwanne'), Verb plus Substantiv ('Frästisch'), Adjektiv plus Substan-

tiv ('Kaltgas', 'Bitterwasser'). Und wenn doch längere Wörter gebildet wurden, haben sie sich im fachsprachlichen Gebrauch meist schnell zu ökonomischeren Einheiten verkürzt: 'Anzeige' statt 'Digitalanzeigevorrichtung' oder 'Jahresausgleich' statt 'Lohnsteuerjahresausgleichsantragsverfahren'.

Solche Verkürzungen durch Subtraktion von Grund- oder Bestimmungswörtern, Abkürzungen ('Kfz-Steuer') oder -er-Ableitungen ('Kugelschreiber' statt 'Schreibgerät mit Kugelkopfschreibmine') haben oft auch grammatische Vereinfachungen zur Folge, wenn z.B. nur ein Element der Verbindung flektiert werden muß oder komplizierte Vorgänge wie das Aufbringen einer Kupferschicht vor der Vernickelung eines Werkstücks mit einer präfigierten Verbableitung ('unterkupfern') ausgedrückt werden können. Solche Verbverbindungen sind für manche Fachsprachen charakteristisch; in der Standardsprache finden sich selten Zusammensetzungen von Verb + Verb ('beizblasen'), Verb + Substantiv ('schutzgaslichtbogenschweißen'), Verb + Adjektiv ('schrägwalzen') oder Verb + Verb + Adjektiv ('abbrennstumpfschweißen').

Vorurteile sind im Interesse des Abbaus verbreiteter Vorbehalte vieler Lehrer und Schüler gegen einen fachsprachlich orientierten Unterricht auch im Hinblick auf die fachsprachliche Syntax zu revidieren. Die berüchtigte Länge der Sätze mit ihren hypotaktischen Schachtelungen etwa erweist sich - zumal im diachronen Längsschnitt (im 19. Jahrhundert war die durchschnittliche Satzlänge in Fachtexten erheblich länger als heute) - als ein solches Stereotyp, wenn auch einzuräumen ist, daß oft durch differenzierende Attribuierungen und Kompositabildungen in den Satzgliedern an Komplexität wieder aufgewogen wird, was in der Satzstruktur an Vereinfachung gewonnen wurde (vgl. Beier 1979; Beneš1981).

Ein anderes Vorurteil bezieht sich auf die stillschweigende Voraussetzung syntaktischer Universalien in Fach- und Wissenschaftssprachen, die entweder aus dem grammatischen Befund einzelsprachlicher Untersuchungen generalisiert oder aus der funktionalen Bestimmung fachlicher Kommunikationsintentionen deduziert werden (Spillner 1981 a: 41 f.). Es gelte als weithin "anerkannt, daß Fachsprachen keine exklusive Syntax besitzen, sondern daß sie eine spezifische Auswahl aus den gemeinsprachlichen syntaktischen Mitteln treffen" (v. Hahn 1983: 111); ihr Satzbau sei "auf wenige Muster begrenzt" (v. Hahn 1980: 394). Ulijn hat die herrschende Auffassung prägnant in der Feststellung zusammengefaßt, daß die fachsprachliche Syntax im Vergleich zur gemeinsprachlichen durch Reduktion gekennzeichnet sei, während umgekehrt die fachsprachliche Lexik in Relation zur gemeinsprachlichen durch Expansion gekennzeichnet sei (Ulijn 1979: 152).

Demgegenüber macht Spillner (1981 a: 43 ff.) wohl zu Recht geltend (und belegt mit zahlreichen Beispielen aus französischen Texten in juristischer und naturwissenschaftlicher Fachsprache), daß beide Thesen - fachsprachliche Syntax sei intralingual gegenüber gemeinsprachlicher Syntax reduziert und interlingual für alle Einzelsprachen universal - weitgehend absähen von der inneren Differenzierung der Fachsprachen, vom Grad der Fachsprachlichkeit, von der Textsorte innerhalb einer Fachsprache, von der potentiell und partiell unterschiedlichen Entwicklung von Fachsprachen gegenüber der Gemeinsprache, von kulturellen Unterschieden in den Konventionen fachlicher Kommunikation. In juristischen Texten z.B. finden sich häufig noch syntaktische Muster, die aus der Gemeinsprache verschwunden sind, die mathematische Fachsprache hat Strukturen entwickelt, die in der Gemeinsprache nicht enthalten sind. Die als universelle Tendenz behauptete syntaktische Komplexität etwa in der Attribuierung kann sich einzelsprachlich sehr unterschiedlich

darstellen (z.B. in analytisch gebildeter Attribuierung im Französischen gegenüber synthetisch gebildeter Attribuierung im Deutschen). Sehr viel größere Unterschiede lassen sich beim Vergleich weit entfernter Sprachen aufzeigen (zu den besonderen Problemen südostasiatischer Studenten beim Erwerb deutscher Fachsprachen vgl. Hess-Lüttich 1983).

Es ist deshalb richtiger, sich auf bestimmte Konstellationen fachlicher Kommunikation zu beziehen - etwa wissenschaftliche Information oder technologische Instruktion mit weiter Kommunikationsdistanz -, in denen allgemeine Tendenzen etwa der Anonymisierung, der Spezifizierung oder der Kondensierung als funktional adäquat gelten dürften, ohne daß damit ihre einzelsprachliche Realisierung in bestimmten Satzbauplänen bereits festgelegt wäre (vgl. v. Hahn 1983: 113 ff.). Die von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern als den Fachsprachenerwerb erheblich erschwerend herausgestellten grammatischen Charakteristika - einige Beispiele können hier zugleich als (hoffentlich nicht abschreckendes) Beispiel linguistischer Fachsprache dienen[7]: also etwa die Substitution von Relativsätzen durch Partizipialkonstruktionen, die Auflösung der kommunikativen Dynamik einer hypotaktisch gegliederten thematischen Progression zu mit Attributen, Appositionen, Modifikatoren, Gradadverbien überfrachteten Parataxen, die Nominalisierung der Informationsstruktur mit desemantisierten Funktionsverbgefügen und Präpositionalkonstruktionen als logischen Konnektoren, die mit Netzen von Symbolen, Zahlen, Formeln, Indices, Abkürzungen, Graphiken, Diagrammen überzogene Textform - solche und ähnliche Charakteristika können im Rahmen der Fachsprachendidaktik durch ihre funktionale Erklärung als Ausdrucksformen allgemeiner fachsprachlicher Tendenzen der Anonymisierung, Spezifizierung oder Kondensierung didaktisch geordnet und für den Lerner besser durchschaubar gemacht werden.

Anonymisierung etwa wird im Deutschen grammatisch u.a. erreicht durch Deagentivierung (Objekt in Subjektstellung: v. Polenz 1981), Passiv-Transformationen, Nebensatzsubstitutionen durch Verbalabstrakta, Depersonalisierung von Finalsätzen durch um-zu-Infinitive oder ist-zu-Passive mit entsprechenden Folgen in Pronominagebrauch (Indefinita) und Tempusstruktur (generalisierendes Präsens). Expandierte Attribuierungen, geltungsdefinitorische Klassifikatoren und Modalpartikel, propositionale Erweiterung der Prädikation durch Argumentstellen und Adverbialbestimmungen tragen zur expliziten Spezifizierung der Aussagen fachlicher Texte bei. Der Kondensierung oder Ausdrucksökonomie schließlich dienen Nominalisierungen, Funktionsverbgefüge, Kohäsionsindikatoren und Referenzierungstitel sowie Formalisierungen.

Zu diesen allgemeinen Problemen fachsprachlicher Vermittlung treten die speziellen Probleme der Vermittlung berufsspezifischer Fachsprachen oder eines adressatenorientierten Fachsprachenunterrichts für Ausländer noch hinzu. Ihre Bewältigung fordert für die Entwicklung einer soziologisch und pädagogisch reflektierten Fachsprachendidaktik[8] eine stärkere Orientierung an den praktischen Zielen der Adressaten (im Sprachunterricht für Ausländer, in der Beruflichen Bildung, Betriebskommunikation, Dolmetscherausbildung und anderen Praxisfeldern) und ihre bessere Fundierung in empirischen Analysen - unter Einschluß einzelsprachvergleichender, fachsprachenvergleichender, textsortenvergleichender und kulturnormvergleichender Fragestellungen (Spillner 1981).

8.4 Technolekt und Transfer

8.4.1 Zur Überwindung interkultureller Barrieren: Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht mit Ausländern

Insbesondere kulturnormvergleichende Fragen wurden in einer zur 'Technolinguistik' (Möhn 1977: 76) verkürzten Fachsprachenforschung bislang kaum gestellt.[9] Dabei wäre ihre Beantwortung Voraussetzung für die Lösung mancher Probleme fachsprachlicher Verständigung sowohl in intrakultureller wie in interkultureller Perspektive. Die didaktischen Konsequenzen solcher Fragestellungen wären zudem erheblich. Im Hinblick auf die linguistischen Unterschiede zwischen fach- und gemeinsprachlichen Stilkonventionen (z.B. lexikalisches Rekurrenzprinzip versus Variationsprinzip), zwischen einzelsprachtypischen Fachtextmustern (anhand eines Vergleichs deutscher und französischer Wetterberichte), zwischen disziplin- und textsortenspezifischen Strukturen (z.B. sozial- versus naturwissenschaftlicher Texte, von Vortrags-, Aufsatz-, Lehrbuchtexten zu einem Thema) hat Spillner (1983: 16-29) auf die Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht hingewiesen. Die soziokulturell bedingten Probleme fachsprachlicher Kommunikation stellen jedoch ein mindestens ebenso wichtiges Forschungsdesiderat dar sowohl für den Fachsprachenunterricht für Ausländer als auch für die Vermittlung fachlichen Wissens innerhalb einer Gesellschaft.

Den ersten Aspekt interkultureller Fachkommunikation betont auch Els Oksaar (1983: 30-45) und fordert unter dem Eindruck zahlreicher Beispiele einzelsprachlich unterschiedlicher Strukturierung von Bedeutungsfeldern eine kontrastive 'Soziosemantik' und Konnotationsforschung (ebd. 36), denn unbeschadet internationaler terminologischer Normierungsversuche sei die Gefahr soziokulturell bedingter

'situationaler Interferenzen' der Kommunikation nach wie vor erheblich. Der Lehrer sei vielleicht fachlich und/oder linguistisch für die Vermittlung von Fachsprachen hinlänglich gerüstet, aber über die auch ihn selbst betreffenden Kulturbarrieren wisse er in der Regel nichts (ebd. 43). Ein deutscher Lehrer, der die aktive Mitarbeit seiner japanischen oder kambodschanischen Schüler im Unterricht mit deutschen Maßstäben mißt, kommt aufgrund der Unterschiede zwischen asiatischen und europäischen kulturellen Konventionen hinsichtlich bescheidener Zurückhaltung und individueller Profilierung leicht zu falschen Schlüssen (vgl. Yasiu 1977; Kelz ed. 1982; Hess-Lüttich 1983).

Diese Unterschiede können sich im (akademischen und beruflichen) Fachsprachenunterricht, der sich an Nichtfachleute aus vorindustriellen Kulturen wendet, an Studenten aus Entwicklungsländern etwa oder an Gastarbeiter aus agrarisch strukturierten Kulturen, sehr konkret auswirken. Hier geht es in noch stärkerem Maße als bei der Vermittlung von Fachsprachen für Fachleute zunächst um die "Konditionierung der Mehrzahl dieser Lernergruppen für das Lernen in einem kulturellen System, das andere Verhaltensnormen aufweist als das eigene" (Buhlmann 1983: 68). Die zusätzlichen Lernschwierigkeiten (nach Osterloh 1977) sind gravierend (vgl. Buhlmann 1983: 69 f.): Wenn die Sozialisation der durch die ganz anderen sozialen Verhaltensweisen und Wahrnehmungsstile in ihrer Identität ohnehin irritierten und psychisch belasteten Schüler (vgl. Kap. 7; Osterloh 1977) innerhalb vorindustrieller Kulturen synthetisch komplexes Denken fördert, ist ihnen die analytisch-deduzierende oder subordinierende Denkweise fachsprachlicher Kommunikation völlig fremd; wenn sie Lernen in erster Linie als Auswendiglernen eines Kanons tradierter Lehren erfahren haben, muß ihnen problemorientiertes Verstehen und Verarbeiten abstrakter Lehrstoffe besonders schwer fallen; wenn der Unterricht in ihrem Heimatland vor allem in der Überlieferung reputabler

Weisheiten (z.B. des Korans) bestand, ist die kritische Auseinandersetzung mit Texten und über Lehrinhalte und die Prüfung ihres sachlichen Realitätsgehaltes anfänglich eine Überforderung.

Gerade bei Schülern aus der islamischen Welt und z.T. der Dritten Welt ist es mit der Vermittlung des Fachwissens und der dazugehörigen fachsprachlichen Mittel sowie fachspezifischer nichtsprachlicher Präsentationsformen bei weitem nicht getan. Buhlmann (1983: 71) hat beobachtet, daß bestimmte Lesestrategien (kursorisches statt lineares Lesen) und Lerntechniken ebensowenig ohne weiteres vorausgesetzt werden können wie Strategien zur fachadäquaten Textproduktion, weil Lerner aus vorindustriellen Kulturen alle Textteile als gleich wichtig einschätzten, über eher additive und assoziative Diskurstechniken verfügten (die dem fachsprachlichen Prinzip argumentativer Satz- und Textstrukturen zuwiderliefen), einen Gegenstand durch Aufzählung all seiner Namen und Eigenschaften zu charakterisieren gewohnt seien (was fachsprachlich geforderten Prinzipien der Ökonomie und Präzision entgegenstünde) und zwischen inhaltlichen Daten und der Form ihrer Präsentation nicht kritisch zu differenzieren gelernt hätten (vgl. auch Osterloh 1977, id. 1978). Solche und ähnliche soziokulturellen Gesichtspunkte sind bei einer pädagogischen Konzeption fachsprachlichen Unterrichts zu berücksichtigen, wenn er im Sinne von K. Jones und P. Roe (1975: 18) ganzheitlich aufgefaßt werden soll als "an educational enterprise that must be viewed from a general perspective and not as a narrowly applied linguistic problem".

8.4.2 Zur Überwindung intrakultureller Barrieren: Wissenschaftstransfer in den Massenmedien

> In a world in which social and subject barriers are systematically reduced we are faced with the problems of reconciling the need for a high degree of specialisation, and the concomitant specialisation of language, with the equally important need of permitting a larger circle of non-specialists to know about and participate in decisions concerning scientific development (Sager 1984: Ms. 21).

Diese Aufgabe müsse nicht notwendigerweise (und aufwendigerweise) von den Fachleuten und Wissenschaftlern selbst gelöst werden. Von ihnen sei weder zu erwarten noch zu fordern, statt in ihren jeweiligen Fachsprachen in einer für alle zugänglichen Alltagssprache zu kommunizieren:

> The demand is rather for a new language with a connecting and intermediary function. The elements of such a language already exist in the languages of formal and practical instruction. These elements have to be diversified to meet the varying demands made by less homogenious groups. The primarily didactic function of this language and the appropriate text types will have to be expanded to serve the wider range of needs of general popularisation (Sager 1984: Ms. 21).

Es wäre indessen unrealistisch, die Einlösung dieser Forderung von den Fachleuten selbst zu erwarten, die sich angesichts der hohen Anforderungen an Forschung und Technologie ganz auf ihre hochspezialisierte Arbeit konzentrieren können müssen (oder sollten). Zu Recht fordert Bungarten (1981: 24) deshalb ein neues Berufsfeld des 'Wissenschaftsvermittlers', den er zur "wichtigsten Instanz für den Wissenstransfer" erhebt. Seine Rolle im gesellschaftlichen Positionsgefüge bestehe darin, die Fachdiskussion zu verfolgen, ihre Ergebnisse und möglichen Folgen für die Gesellschaft ihren fachfremden Mitgliedern in einer ihnen verständlichen Form mitzuteilen.

Im politischen Bereich wird diese Aufgabe z.T. bereits von Journalisten wahrgenommen, die z.B. eine komplizierte wirtschafts- oder finanzpolitische Materie in den Medien so 'übersetzen', daß sie nicht nur von Experten verstanden wird. Diese Ansätze gilt es in Zukunft auf größere Fachgebiete auszudehnen. Noch fristet der Wissenschaftsjournalismus in den Massenmedien nämlich ein eher kümmerliches Dasein; publizistikwissenschaftliche Inhaltsanalysen haben empirisch belegt, daß nur ein sehr geringer Anteil der aktuellen Berichterstattung in den Massenmedien wissenschaftlichen Themen gewidmet ist (Wilke 1984: Ms. 1). Angesichts der jährlichen Flut wissenschaftlicher Publikationen ist ihr anteiliger Niederschlag in den Tageszeitungen erstaunlich gering: Depenbrock (1976: 99 ff.) ermittelte auch für seriöse Blätter wie die Süddeutsche Zeitung nur 1,9 %, für die Frankfurter Allgemeine Zeitung 2,9 % ihrer Berichterstattung, die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung im weiteren Sinne zum Inhalt hatten (Bild 1,6 %). Die Zahlen dürften sich nicht erheblich verändert haben, zumal man aus Leseranalysen weiß, daß Berichte aus Wissenschaft und Technik ohnehin zu den am wenigsten genutzten Teilen der Zeitung gehören und nur von etwa einem Viertel der Zeitungleser überhaupt zur Kenntnis genommen werden (Wilke 1984: Ms. 2).

Immerhin hat sich in den letzten Jahren ein neuer Markt für populärwissenschaftliche Zeitschriften entwickelt, die zwar keine neue Erfindung sind (berühmte Zeitschriften wie La Recherche in Frankreich oder Scientific American in den USA, Nature in England oder Die Umschau in Deutschland wurden alle bereits im 19. Jahrhundert gegründet), aber erst in jüngster Zeit eine sich in hohen Auflagenzahlen dokumentierende stärkere Verbreitung finden. Sie erfüllen auf unterschiedliche Weise und in fachsprachlich breiter Staffelung (von dem sehr vereinfachend-populären Magazin P.M. bis zu

dem fast schon elitären Spektrum der Wissenschaft) die vielfach geforderte Funktion der Aufbereitung fachlichen Spezialwissens für ein disperses Massenpublikum (vgl. Fluck 1980: 150; Bungarten 1981: 24). Bis auf fachlich spezialisierte Zeitschriften wie Psychologie heute, Geschichte - historisches Magazin, Damals, Lapis - Mineralien Magazin oder Geo hat die Berichterstattung der populär-wissenschaftlichen Zeitschriften freilich einen sehr ausgeprägten naturwissenschaftlich-technischen Schwerpunkt, geistes- und sozialwissenschaftliche Themen kommen sehr viel weniger vor (Geretschlaeger 1984). Daß der Bedarf für Wissenschaftsvermittlung jedoch erheblich ist und noch zunimmt, bestätigt auch ein Blick auf den expandierenden Sachbuch-Markt (vgl. Pörksen 1980).

Die gleichwohl unübersehbaren Probleme der Massenmedien mit dem Wissenschaftstransfer erklärt Wilke (1984: Ms. 2) in erstem Zugang damit, daß es sich bei wissenschaftlichen und journalistischen Texten um zwei völlig verschiedene Aussagesysteme handle, die ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten folgten. Die 'Umkodierung' von dem einen System ins andere stößt bei beiden Gruppen nicht selten auf herbe Kritik. Hans Magnus Enzensberger wirft den Wissenschaftlern vor, sie seien sich "offenbar nicht darüber im klaren, daß mit einer Öffentlichkeit von 'gebildeten Akademikern', die über homogene und gemeinsame Voraussetzungen verfügt, nicht mehr zu rechnen ist; oder sie lehn[en] es ab, aus dieser Einsicht, soweit sie gewonnen ist, irgendwelche Folgen für die Praxis der Publizität zu ziehen" (Enzensberger 1975: 87).

Wenn Wissenschaftler also selbst für den gesellschaftlichen Transfer ihrer Arbeit nicht sorgen können oder wollen, wächst Journalisten und Wissenschaftsvermittlern hier eine verantwortungsvolle Aufgabe zu, mit deren Bewältigung die betroffenen Wissenschaftler ungefähr genauso unzufrieden

sind, wie die Journalisten mit den sprachlichen Konventionen wissenschaftlicher und technischer Darstellung. So berichtet Wilke (1984: Ms. 3 ff.) über amerikanische Untersuchungen, in denen Wissenschaftler Zeitungsartikel über ihre Arbeit im Hinblick auf Kriterien der Genauigkeit, Vollständigkeit, Korrektheit etc. bewerten sollten (Tichenor et al. 1970).

58 % der Wissenschaftler übten scharfe Kritik an der fachbezogenen Berichterstattung und beklagten vor allem einseitige Übertreibungen, das Fehlen relevanter Informationen, irreführende Schlagzeilen, subjektive Interpretationen der Daten und Details, auch soweit sie korrekt wiedergegeben waren. Übrigens wurden die Artikel über sozialwissenschaftliche Themen inhaltsanalytisch als ungenauer eingestuft als die über naturwissenschaftliche, technische oder medizinische Themen.

Eine methodisch etwas anders angelegte Untersuchung (ohne Erhebung des Leserverständnisses) belegt die Kritik der Fachleute an der Ungenauigkeit der Berichterstattung mit präzisen Zahlen: von den 150 Artikeln, die den darin zitierten Wissenschaftlern zur Prüfung hinsichtlich 42 vorgegebener Fehlertypen vorgelegt wurden, waren nur 17 (= 8,8 %) ohne Beanstandung geblieben. Durchschnittlich 6,2 Fehler (bei einer Streuung zwischen 0 und 24) wurden moniert, erheblich mehr als vergleichbare Untersuchungen für die übrige Berichterstattung ermittelt haben.

Die Zahlen besagen freilich noch nichts über den Zusammenhang zwischen adäquater Information und ihrer Rezeption durch das Publikum. Immerhin scheinen 'Lesefreude', Informationsgewinn und positive Einstellung zur Wissenschaft seitens der Leser eng miteinander zu korrelieren (Funkhouser/ Maccoby 1971). Die Sprache hat dabei einen wesentlichen Ein-

fluß auf die 'Annahme' der fachlichen Information durch das Laienpublikum: je fachsprachlicher (im Sinne der oben zusammengestellten Merkmale: Abs. 8.3.2) der Artikel verfaßt war, desto geringer die 'Lesefreude'. Dieses einleuchtende (und nicht ganz unerwartete) Ergebnis der empirischen Untersuchungen darf nun freilich nicht zu der naheliegenden Konsequenz verleiten, den fachsprachlichen Anteil so weit zu reduzieren, daß die Vereinfachung der Sprache zur Verfälschung des Inhalts wird. Die hohe Verantwortung und schwierige Leistung des Wissenschaftsvermittlers liegt deshalb darin, das Interesse des Lesers zu wecken und zu befriedigen, ohne ihn durch zu 'schwierige' Kondensierung zu entmotivieren oder durch zu 'einfache' Banalisierung zu langweilen. Wem dies gelingt, hat gute Chancen in einem expandierenden Berufsfeld. Denn in der Gesellschaft ist der Bedarf erkannt:

> An indication that society is already solving the problem of intralingual communication barriers is the growing recognition of a profession of information mediators. [...] The function is to maintain and facilitate communication between various specialist groups and between these and the general public. Their work is thus concerned with popularising as much as with translating and harmonising the technical languages of the many diverse professionals [...] (Sager 1974: 22).

Der Angewandten Sprach- und Erziehungswissenschaft erwachsen hier neue Aufgaben, die die traditionelle Lehrerausbildung erweitern und bereichern können und nicht allein einer zur 'Publizistikwissenschaft' verkürzten Kommunikationsforschung überlassen bleiben dürfen.

9. SPRACHE UND MEDIEN: Informationsvermittlung als öffentliche Kommunikation

9.1 Öffentliche Kommunikation und Erziehung

9.1.1 Massenmedien als Sprachschulen? Zur Fachsprache der Journalisten

> Wir schmeißen Wehner vorne raus. Genscher kann dann umlaufen, Schmidt machen wir auf und lassen den Sport sterben. Kohl kommt halbspaltig in die Aufmachung, und Karajan wird vorne Kasten. Der Schah geht als Flachmann, und Strauß wird Leiter. Carstens bauen wir auf 2 neu auf, und Apel läuft als Schmonzette.

Dieses Stenogramm aus einer Redaktionskonferenz, das der Journalist Helmut Kampmann (1980: 159 f.) von der Koblenzer Rhein-Zeitung in seinem Beitrag zur "Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen" beisteuerte, zu der die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (ed. 1980, Bd. I) unter dem leitenden Gesichtspunkt 'öffentlichen Sprachgebrauchs' eingeladen hatte, macht unmittelbar augenfällig, wie weitgehend Journalisten ihre eigene Berufs- und Fachsprache mittlerweile ausgebildet haben. Offenbar ging es in der Besprechung seinerzeit um die Aufteilung der Berichte des Tages auf den zur Verfügung stehenden Raum ('Layout'): eine Nachricht über den Fraktionsvorsitzenden der SPD wird aus der Titelseite genommen, um Platz zu schaffen für den Teilabdruck einer Erklärung des Außenministers, die auf Seite 2 fortgesetzt wird; an die Stelle eines vorgesehenen Sportberichtes soll eine Aussage des Bundeskanzlers als Hauptbericht rücken; dafür wird ein Photo des Oppositionsführers in einer halben Spalte hinzugesetzt; eine Karajan-Meldung soll durch eine Umrandung hervorgehoben werden; dem Schah wird auf Seite 2 ein Hintergrundbericht gewidmet; Strauß ist das Thema des Leitartikels; ein Bericht über den Bundespräsidenten auf Seite 2 wird auf

der Titelseite angekündigt; Apel wird das Opfer einer Kurz-Glosse in der Rubrik "Aufgelesen" auf Seite (vgl. Kampmann 1980: 160).

Die Übersetzung des Stenogramms belegt den Werkstatt-Charakter des belauschten Gesprächs, das im 'Labor-Slang' (s.o. Kap. 8) einer Redaktionssitzung geführt wurde und heute in veränderter politischer Konstellation und mit anderen Personen wohl genauso geführt würde. Handbücher für Journalisten führen in ihren Service-Teilen mittlerweile in den speziellen journalistischen Fachwortschatz ein. Das Journalisten-Jahrbuch 1984 (ed. Martini 1983: 281-296) bietet dem Benutzer knappe Erläuterungen der wichtigsten Fachausdrücke z.B. der Presse von 'Abnahme' (letzte Begutachtung der 'Blaupause' durch die 'Imprimatur'-Abteilung) über 'Aufmacher' (das Thema auf der Titelseite mit der größten Schlagzeile), 'Eckenbrüller' (einspaltige Meldung oben rechts oder links auf der Titelseite), 'Layout' und 'Lead' (erster Satz einer Nachricht, fettgedruckter Vorspann), 'Um-' und 'Überlauf' (Fortsetzung einer Nachricht auf der nächsten Seite) bis 'Zwiebelfisch' (Letter einer anderen als im Text gebrauchten Schrifttype) und 'Zwischentitel' (Auflockerung längerer Artikel durch Absatzüberschriften, optische Gliederung als Leseanreiz).

Aber nicht nur der angehende Zeitungsredakteur muß sich eine neue Fachsprache aneignen; in noch ausgeprägterem Maße gilt dies für die Hörfunk- und Fernsehjournalisten, wenn sie 'live' vor dem 'Galgen' stehen (Gestell für das Mikrophon, das nicht im Bild erscheint), ihrem Funk-Interview einen 'Balkon' vorbauen (informierender Voraustext zur Einleitung), eine Sendung 'mazen' (magnetische Bildaufzeichnung während der live-Sendung zur Archivierung, Kontrolle, Wiederholung in 'slow-motion'), oder ihre Texte mit Hilfe von 'Negern' aufsagen (Schrifttafeln, die nicht im Bild erscheinen; 'Aufsager' sind übrigens Korrespondentenberich-

te, in denen der Reporter laufend 'on-statements macht', also seinen Text im Bild spricht, z.B. vor dem Hintergrund von 'Standbildern', die den Ort oder die Institution, etwa das "Weiße Haus in Washington" oder den "Elysee-Palast in Paris", mit der Meldung optisch assoziieren sollen: vgl. Bodensieck 1985).

Es gehört zu den Kennzeichen dieser wie anderer Fachsprachen, daß sie sich soziopragmatisch in verschiedene Schichten gliedern läßt. Während die bisherigen Beispiele der metaphernreichen insider-Sprache zum Zunft-Jargon der Journalisten zu zählen ist, hat die analytische Film- und Fernsehsprache deutlich Technolekt-Charakter. Wenn ein Journalist ein 'Feature machen' will, sollte er sich der verschiedenen Wirkungen und Funktionen der Einstellungsgrößen von 'Detail' über 'Amerikanisch', 'Halbnah', 'Halb total' bis 'Total' ebenso bewußt sein wie der Einstellungsperspektiven des 'Kamerablicks' aus 'Frosch-' oder 'Vogelperspektive', deren manipulative Wirkung z.B. bei politischer oder kommerzieller Werbung genutzt wird. Ein gewissenhafter Fernsehjournalist wird die Entscheidung über Stand, Schwenk oder Fahrt der Kamerabewegung nicht dem Kameramann allein überlassen, wenn er bestimmte Aspekte seines Textes z.B. durch 'Ranfahrt', 'Rückfahrt', 'Parallelfahrt', 'Aufzugsfahrt', 'Zoom' etc. illustrieren will; und er wird sich der Mittel des 'Achsensprungs', des 'Schnitts' oder der 'Blende' bei der 'Montage' von 'Einstellungen' praktisch bedienen lernen, ohne sich notwendigerweise in die schwierige Fachterminologie der 'Filmgrammatik' einarbeiten zu müssen, wie sie Metz (1973) in Analogie zur linguistischen Fachsprache vorgeschlagen hat, oder wie sie in Deutschland derzeit z.B. von K.D. Möller (1984) kritisch fortentwickelt wird.[1]

Nicht die unbestreitbar fachsprachliche Züge tragende Kommunikation der Journalisten untereinander soll jedoch im

Zentrum dieses Kapitels stehen, sondern die Frage nach institutionstypischen Charakteristika der Sprache in den Massenmedien, die ja per definitionem soziolinguistisch nicht durch Gruppen oder Schichten oder Regionen geprägt oder gefärbt sein sollte. Dennoch lassen sich eine Reihe typischer journalistischer Sprachgewohnheiten pointieren, die z.T. Gegenstand sprachkritischer Reflexion auch innerhalb der Zunft sind.

So setzt sich der sprachkritisch vielfach hervorgetretene Journalist Eike Christian Hirsch (1980: 121-127) mit den Sprachnormen in der Presse in der Absicht auseinander, seinen Kollegen die von ihnen häufig unbedacht gebrauchten Jargonismen in einzelnen Sparten ins Bewußtsein zu heben. Er kritisiert insbesondere die formelhaften Wendungen vieler Sportjournalisten (XY "konnte klären", "entbrannte eine heiße Schlacht", "das war der Hammer") oder Kommentatoren, die sich nicht festlegen wollen ("offen scheint darüber hinaus", "und das bleibt festzuhalten", "und die Entscheidung kam nicht überraschend"), das etwas verkrampfte phraseologische Bemühen, in Leitartikeln Gediegenheit zu suggerieren ("jedenfalls ehedem", "sie werden darin ihr Genüge finden", "Teilerfolge, deren es etliche gegeben hat") oder in Feuilletons intellektuellen Nebel zu verbreiten ("muß dafür herhalten", "unsanft aus der Illusion gerissen", "ein Prozeß, der Bewußtseinsinhalte transportieren kann, ohne zum Aktionsfeld bloßer Gesinnungen zu verkommen"), die beschränkten Metaphern-Arsenale (die "Spitze des Eisberges", den "Rotstift ansetzen", "grünes Licht geben", "auf Eis legen", "unter den Teppich kehren" usw.) und bemühten Wortspiele, mit denen viele Wirtschaftsjournalisten ihre eher drögen Bilanzberichte zu beleben suchen ("Triumph-Mieder mit üppigeren Gewinnformen", "Stahlvolltreffer traf Röchling-Burbach", "Magirus will Tempo erhöhen").

Diese Kritik zielt nicht auf die soziolinguistischen Barrieren der Rezeption massenmedialer Information und

auch nicht auf die stilistischen Muster spezifischer Textsorten in den Medien, um die es uns im folgenden zu tun sein wird. Aber sie verdeutlicht die Verantwortung der Journalisten für die sprachliche Entwicklung und ihren wirksamen Beitrag zum Sprachwandel (s.o. Kap. 2), eine auch sprachpädagogische Verantwortung, die immer wieder beschworen wird und der nur wenige gerecht werden. Die sprachlichen Hinweise und Ratschläge in publizistik-wissenschaftlichen Lehrbüchern bleiben jedoch viel zu allgemein, um konkrete Anhaltspunkte für die Behebung der allseits beklagten Mängel massenmedialer Informationsvermittlung zu liefern. Und die journalistische Kritik an den "ärmlichen Sprachschulen der Nation" (Rudolf Walter Leonhardt) ist meist eher polemisch pointiert als präzis belegt. Solche Belege bietet Wolf Schneider in seinem Handbuch der Journalistensprache mit sprachpflegerisch entschiedenem Eifer eher als linguistischer Detailkenntnis in reicher Fülle: "Gutes Deutsch für Profis" wirbt der Leiter der "Hamburger Journalistenschule" und suggeriert mit seiner rhetorischen Frage "Sind Journalisten die Deutschlehrer der Nation?" unfreiwillig seine eigene Beförderung zum "Oberlehrer" der Nation in Fragen der Sprache in den Medien.

9.1.2 Massenmedien als soziale Institutionen und als Sozialisationsinstanzen

In der Kommunikations- und Mediensoziologie werden die Massenmedien heute üblicherweise zu den sozialen Institutionen gezählt.[2] Sie dienen, wie in Kap. 4 im einzelnen ausgeführt, sozialen Gruppierungen zur Regelung gesellschaftlicher Bedürfnisse und sind soziologisch durch ihren soziokulturellen Auftrag und strukturellen Charakter, ihre rechtlich gesicherte Stabilität und funktionale Bedeutung zu beschreiben. In den Statuten massenmedialer Institutionen wie Rundfunk und Fernsehen kommen diese Definitionselemente expli-

zit zum Ausdruck. Ihr Auftrag wird als "Information, Bildung, Unterhaltung" festgelegt; ihre Struktur gliedert sich in die einzelnen Gruppen ihres Personals, den Apparat ihrer technisch-materiellen Ausstattung, die organisatorischen Systeme ihrer Handlungsabläufe und - die 'Rituale' des institutionellen Verhaltens ihrer individuellen Mitglieder (vgl. Silbermann 1982: 187 f.).

Über das Interesse an diesen sich nicht zuletzt in der Sprache manifestierenden Ritualen wurde in jüngster Zeit auch das Interesse der angewandten Sprach- und Erziehungswissenschaft auf die Massenmedien als sozialen Institutionen gelenkt (z.B. Straßner 1982, Wodraschke ed. 1979); wenn auch noch nicht in nennenswertem Umfang, wie Harald Weinrich beklagt und den Umstand, daß sprachwissenschaftliche Untersuchungen von Journalisten praktisch nicht zur Kenntnis genommen werden, damit erklärt, daß sich auch heute "Linguisten in ihren Abhandlungen in der Regel nicht mit den besonderen Bedingungen des öffentlichen Sprachgebrauchs in den Medien beschäftigen" (Weinrich 1980: 18).

Dies aber sei mehr denn je geboten, da Massenmedien als soziale (und kulturelle) Institutionen heute längst einen ähnlichen Einfluß auf das Sprachnormbewußtsein der Bürger in entwickelten Industriegesellschaften wie der Bundesrepublik ausübten wie die Literatur in der Zeit zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert (vgl. v. Dam 1968: 79-87). Deshalb habe sich die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung in ihrem Projekt zur Erforschung des öffentlichen Sprachgebrauchs in gesellschaftlichen Institutionen als erstes (vor den Institutionen des Rechts, der Verwaltung und der Ausbildung) die Massenmedien vorgenommen, "weil offensichtlich bisher noch zu wenig darüber bekannt ist, in welchem Ausmaß die Medien dieses Landes zu Normgebern für die deutsche Sprache geworden sind und auf welche Weise die Zeitungs- und Rundfunkjournalisten ihrerseits Normempfänger anderer Normgeber sind" (Weinrich 1980: 16).

Im "Zeitalter der Medienkultur" (Posner-Landsch 1985) ist dies nicht nur eine Herausforderung an die Angewandte Linguistik; auch die Erziehungswissenschaft ist gefordert, wenn es nicht mit der eher oberflächlichen Diagnose sein Bewenden haben soll, daß der zunehmende Medienkonsum in den wichtigsten Phasen der Sozialisation zum "Verschwinden der Kindheit" führe (Postman 1984). Das "Sozialisationspotential der Massenmedien" (Kunczik 1979: 185 ff.) wurde allerdings als pädagogisches Thema lange behandelt, bevor es als linguistisches Problem exponiert wurde.[3] Meist stand dabei die Wirkungsforschung im Vordergrund - etwa die Frage, ob die Rezeption von Gewaltdarstellungen im Fernsehen Einfluß auf die Bereitschaft von Jugendlichen zur eigenen Ausübung von Gewalt fördere, ohne daß sie jedoch bis heute empirisch schlüssig zu beantworten gewesen wäre (vgl. Kunczik 1975).

Die Analyse der massenmedialen Sozialisation sollte jedoch alle Faktoren dieses komplexen Prozesses zu berücksichtigen suchen, wenn sie kurzschlüssige Variablenkorrelationen vermeiden will (vgl. Hüther 1975: 61, id. 1976: 161). So sollte sie differenzieren zwischen den einzelnen Mediensorten (s.u. Abs. 9.3), die unterschiedliche Sozialisationsprozesse auslösen; zwischen den Textsorten innerhalb der einzelnen Medien (s.u. Abs. 9.4), die sich in ihren sozialisatorischen Funktionen und Wirkungen nicht unerheblich unterscheiden; zwischen den sozial, rechtlich, politisch und organisatorisch höchst unterschiedlichen Rahmenbedingungen massenmedialer Kommunikation (öffentlich-rechtliche vs. kommerzielle, zensierte vs. unzensierte, politisch vs. nicht politisch orientierte Medien etc.); zwischen den individuellen Rezeptionsbedingungen, die je nach Qualität des Medienkonsums und kognitiven Kapazitäten der Konsumenten unterschiedlichen Einfluß auf den Sozialisationsverlauf haben; nicht zuletzt (und meist vernachlässigt) zwischen den verschiedenen semiotischen Vertextungsformen, vermittels derer die Medien auf Kinder und Jugendliche einwirken

(oder allgemein auf die Rezipienten, wenn man Sozialisation als lebenslangen Prozeß ansehen will - vgl. Bonfadelli 1981).

Von den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen der Familie, der Gleichaltrigen und der Schule (s.o. Kap. 3 u. 5) unterscheiden sich die Massenmedien zudem durch die technische Vermitteltheit (tendenziell) anonymer Kommunikationsprozesse und, damit einhergehend, durch das (weitgehende) Fehlen der in den anderen Sozialisationsinstanzen stets gegenwärtigen Möglichkeiten der direkten Kontrolle, der Rückkoppelung und Sanktionierung, die die Sozialisationsleistung positiv beeinflussen können. An die Stelle des Gesprächspartners treten Symbolfiguren oder journalistische Kollektive als die typischen Sozialisatoren in Prozessen der Massenkommunikation (vgl. Ronneberger 1971: 58-63):

> Anders als etwa bei familialen Erziehungs- oder schulischen Sozialisationsprozessen, bei denen dem Jugendlichen seine Situation als Sozialisand weitgehend klar ist, [...] geschieht hier die Vermittlung und das Einschleifen von Wert- und Verhaltensmustern ebenso unterschwellig wie der Eingriff in die Lebensgewohnheiten. Im Massenkommunikationsprozeß ist der Rezipient ein sich seiner Rolle unbewußter Sozialisand, obwohl er permanent den sozialisierenden Einflüssen der Medien unterworfen ist (Hüther 1976: 166).

Die empirische Erforschung dieses Prozesses hat bislang recht divergierende Ergebnisse hervorgebracht (Kunczik 1979: 185 ff.; Bonfadelli 1981: 223 ff.). Eine positive Korrelation zwischen dem Ausmaß des Medienkonsums und kognitiven Fähigkeiten konnte ebensowenig sicher nachgewiesen werden wie etwa die oft vermutete sog. "fernsehinduzierte Passivität", auch wenn belegt scheint, daß Kinder aus Mittelschichtfamilien weniger fernsehen als solche aus Unterschichtfamilien (Horn 1976; vgl. jedoch Hüther 1975). Während einerseits das Bildungspotential des Fernsehens (z.B.

im Hinblick auf die Vorschulerziehung: vgl. Liebert et al. 1973; dagegen zum Verhältnis von Mediennutzung und Schulerfolg: Bonfadelli 1981: 360 ff.) leicht überschätzt wird, negieren andere Untersuchungen einen lernfördernden Vorteil durch Medienkonsum rundweg und sehen im Übermaß nichtsprachlich vermittelter Inhalte in Comics, Bilderserien oder Fernsehsendungen sogar die Gefahr, daß bestehende Kommunikations- und Bildungsbarrieren eher verstärkt als abgebaut würden (vgl. z.B. Sturm 1971: 300; id. et al. 1978; Kunczik 1979: 191; Bonfadelli 1981: 366).

9.2 Medienbegriff und Medienketten

'Medium' ist ein schillernder Begriff, und jede Disziplin definiert ihn anders (Knilli 1979: 230 ff.). In den Naturwissenschaften denkt man an physikalische Prozesse übermittelnde Träger oder chemische Reaktionen übertragende Stoffe, sei es in festen, flüssigen oder gasförmigen Aggregatzuständen von Körpern, elektromagnetischen Feldern von Licht- und Radiowellen oder biologischen Prozessen der Energieumwandlung. In der Sprachwissenschaft ist das 'Medium' Teilkategorie des genus verbi und nimmt (z.B. im Griechischen und Altindischen) eine Mittelstellung zwischen Aktiv und Passiv ein. In der Psychologie ist es der Patient in der Hypnosetherapie; in der Parapsychologie der zu außersinnlicher Wahrnehmung befähigte Mensch. Soziologie, Publizistik- und Kommunikationswissenschaft verwenden den Begriff zumeist im Plural und fassen darunter die Mittel der Massenkommunikation wie Presse, Funk, Film, Fernsehen, von denen sie die 'neuen Medien' unterscheiden (Reichardt ed. 1981): Bildschirmtext, Videotext, "Satelliten und alle weiteren sich als zukünftige Massenmedien noch im Entwicklungsstadium befindlichen Kommunikationstechniken" (Silbermann/Krüger 1973: 23).

Um diesen sozialwissenschaftlichen Medienbegriff geht es hier. Straßner (1980: 328) definiert die Massenmedien prägnant als "Informationsträger mit einer die raumzeitlichen und sozialen Distanzen überwindenden Verbreitungs- und Vervielfältigungskapazität" und schlägt zu ihrer Sortierung vor, die "Mittel der Speicherung" (Zeitung, Zeitschrift, Buch, Plakat, Schallplatte, Tonband, Film, Kassette, Bildplatte etc.) von den "Apparaturen öffentlicher Verbreitung" (Presse, Hörfunk, Fernsehen, Kino, Satelliten) zu unterscheiden. Im übrigen aber ist die Terminologie zur Bezeichnung der Informationsübermittlung alles andere als einheitlich, da sich hier die Begriffssysteme mehrerer Disziplinen überschneiden. Komplizierend wirkt sich überdies die rasante technische Entwicklung und die Kombination mehrerer Medien zu einem 'multimedialen' Kommunikationsprozeß aus. Was Lessing noch mit dem "bequemen Verhältnis" von Information und Zeichenträger im Laokoon problematisierte (vgl. Hess-Lüttich 1984: 103-136), ist heute so wenig geklärt wie die funktionalen Relationen medienspezifischer Prozeßelemente; die Informationsverluste bei 'Übersetzungen' von Texten eines Mediums in Texte eines anderen Mediums sind ebensowenig empirisch untersucht wie die Synthese mehrkanaliger Informationen im Rezeptionsprozeß.

In dieser noch ungesicherten Forschungssituation habe ich vorgeschlagen (Hess-Lüttich 1981: 289-318), Medialität bzw. Multimedialität durch die bei der Informationsübermittlung zwischen Kommunikatoren beteiligten technischen Kanäle, bio-physischen Sensüs, semiotischen Modi und systemischen Codes zu bestimmen. Dann ist jeweils genau festzulegen, auf welchen Aspekt des Mediums sich das Interesse richtet: auf den physikalischen Aspekt des Übertragungskanals (Lichtwellen, Schallwellen, biochemische Energieumwandlung, thermodynamische Energieumwandlung, elektrische und elektromagnetische Wellen), auf die Art der Sinnesmodalitäten (akustische, optische, haptische, olfaktorische oder gustatori-

sche Sensūs), auf die semiotische Dimension der Zeichenstruktur (Icone, Symbole, Indices; ggf. Symptome und Impulse), auf die systemhafte Organisation der Zeichen in verbalen, paraverbalen oder non-verbalen Codes, ggf. auch sozioperzeptive und psychophysische Codes - vgl. Ungeheuer 1974; Posner 1977).

Auf den handlungs- und zeichentheoretischen Hintergrund der dabei involvierten Theorie-Elemente kann ich hier nicht eingehen (s. dazu Hess-Lüttich 1981, Kap. 2 u. 3). Aber die knappe Skizze genügt vielleicht schon, die Absicht im Umriß zu verdeutlichen, mit diesem Medienbegriff die traditionelle Informationsstrom-Metaphorik kybernetischer Kommunikationsmodelle des Typs 'Sender ⟶ Medium ⟶ Empfänger' und der daraus abgeleiteten Varianten zu überwinden. Er scheint auch hinlänglich komplex, um sowohl der Möglichkeit der Komplementarität zweier oder mehrerer Medien als auch der in fast allen Kommunikationsprozessen nachzuweisenden Verkettung von Medien gerecht zu werden.

Medienketten lassen sich systematisieren nach der jeweils involvierten 'Technologie' als dem Instrumentarium, dessen sich der Mensch zur Verstärkung seiner Fähigkeiten zur Übermittlung von Kommunikaten mittels materialer Zeichenträger bedient. Das Interesse kann sich dann z.B. primär auf das materiale Substrat mono- oder polysensueller Codierung in der Kommunikation richten: Töne, Sprache, Farben, Ertasten von Blindenschrift oder Berühren von Körperteilen, natürliche oder kosmetische Pheromone als spezifischen Erkennungsmarken oder zur Definition sozialer Situationen (Weihrauch in katholischen Kirchen, Patchouli in spirituellen Subkulturen). Oder das Interesse gilt in erster Linie den technischen Bedingungen der Informationsübermittlung: Photographie, Druck, Funk, Film, Kabel-TV, Bildplatte, Telex, Btx, Vtx etc. Hier interessiert vor allem die Auswirkung der spezifischen Speicherungsmöglichkeiten der Zeichen-

träger auf die semiotische Organisation der Zeichen und die daraus entstehenden Probleme der 'intermedialen Übersetzung' und der sozialen Organisation, Distribution, Konsumtion 'medialer Produkte' durch die zu diesem Zwecke eingerichteten Institutionen.

Die verschiedenen Möglichkeiten der Informationsspeicherung im Zeichenträger lassen sich im Anschluß an Knilli (1979: 237) durch die Festlegung der lokalen und temporalen Koordinaten der pragmasemiotischen Verständigungsbedingungen genauer differenzieren und durch einige Beispiele veranschaulichen.

1. Ortsmedien

   (i) Linear codierte, von einer Ortskoordinate getragene Information (Kerbstock, Knotenschrift, Morsealphabet, einspurige Nadel-, Licht- und Magnettonaufzeichnung usw.);

   (ii) Flächig codierte, von zwei Ortskoordinaten getragene Information (Schriften/Graphen in Büchern, Zeitungen, Zeit- und Flugschriften, auf Plakaten, Partituren, Hieroglyphen-Steinen, sumerischen Keilschriftziegeln; Graphiken, Lithos, Drucke, Malerei; geometrische Figuren, architektonische Skizzen usw.);

   (iii) Räumlich codierte, von drei Ortskoordinaten getragene Information (Plastik, Architektur, Bühnenkulisse, Diarama, Mode, Kultstätten, Spiele, Modelle usw.);

2. Zeitmedien

   (i) Von der Zeitkoordinate und keiner Ortskoordinate getragene Information in akustischen, elektrischen, elektromagnetischen Schwingungen (Musik, Tonband, Platte, Radio, Funk usw.);

   (ii) Von der Zeitkoordinate und einer Ortskoordinate getragene Information in akustischen, elektrischen und elektromagnetischen Schwingungen (Bedeutung des Standortes der Informationsquelle für die technische Übertragungsqualität oder den kulturellen ideologischen Hintergrund der Information);

(iii) Von der Zeitkoordinate und zwei Ortskoordinaten getragene Information (Schreiben, Lesen, Film, Fernsehen, Stereophonie, Videotext usw.);

(iv) Von der Zeitkoordinate und drei Ortskoordinaten getragene Information (Taubstummensprache, Pantomime, Theater, Oper, Ballett, Festspiele, Happening, action art, multimedia shows usw.).

Als Beispiel für die komplizierte Gliederung von Medienketten sei hier nur die von Knilli (1979: 236) zusammengestellte Liste der einzelnen Übertragungsschritte bei audiovisuellen Medien zitiert, die schon bei dem einfachen Sachverhalt zu berücksichtigen sind, daß jemand eine Radio- oder Fernsehsendung aufnehmen will:

1. Erzeugung (Sprecher)
2. Übertragung I (Schall- und Lichtwellen)
3. Empfang I (Hörer, Zuschauer im Studio)
4. Umwandlung (Mikrophon, Videokamera)
5. Verstärkung (Sender)
6. Übertragung II (Elektromagnetische Schwingungen)
7. Rückumwandlung (Radiogerät, Fernsehgerät)
8. Übertragung III (Schallwellen, Lichtwellen)
9. Empfang II (Hörer, Zuschauer)
10. Speicherung (Magnetband, Walze, Schallplatte, Videoband)
11. Rückumwandlung (Lautsprecher, Bildröhre, Projektor)
12. Übertragung IV (Schallwellen, Lichtwellen)
13. Empfang III (Hörer, Zuschauer).

Die Kette ist deutlich vereinfacht und müßte für die Zwecke der empirischen Analyse noch fortgesetzt werden, weil die Umwandlung des multimedialen Textes in eine graphische Notation (Verschriftlichung, Protokoll, Programmierung) weitere Glieder erforderte:

14. Umwandlung II (Umcodierung in Symbolsysteme durch Protokollanten, Datentexter, Programmierer)
15. Aufzeichnung (Transkription, maschinelle Notation)
16. Übertragung V (Lichtwellen, feste Körper)
17. Empfang IV (Leser, Interpret).

Auch damit wäre die Übertragungskette noch nicht zu Ende, denn die optischen Signale des Notats werden ja nur zu sinnvollen Ensembles von Zeichen für den Leser oder Interpreten, sofern die auf sein Auge fallenden Lichtstrahlen in spezifischer Auswahl durch die Linse auf die Netzhaut geworfen und in deren Ganglien- und Lichtsinneszellen die optischen Signale wieder in elektrische Impulse an das Zentralnervensystem transformiert werden, wo sie in neuronalen Assoziationsschaltungen mit dem in den Molekülen der Desoxyribonukleinsäure chemisch gespeicherten Wissen verknüpft und ggf. als semiotisch funktional interpretiert werden können. Die Erforschung dieser intraorganismischen Informationsketten aber transzendiert das soziolinguistische Interesse bei weitem und ist eher Gegenstand neurobiologischer und neurophysiologischer Analyse von Prozessen der Zeichenwahrnehmung (vgl. Grüsser 1977) und Zeichenkonstitution oder deren Störungen (Friederici 1984).

9.3 Mediensorten

9.3.1 Printmedien: von der Meßrelation zur Massenpresse

Vieles spricht dafür, medial vermittelte Kommunikationsformen durch einheitlich-allgemeine Strukturen zu definieren und zu beschreiben, die historisch gegründet sind und die "auch bei beliebiger Weiterentwicklung eines Mediums vom reitenden Boten bis zum Satelliten keine grundsätzliche Veränderung erfahren" (Posner-Landsch 1984: Ms. 14). Zu diesen Strukturen gehört das Reglement der Kommunikation (von den Regeln des Briefverkehrs bis zu denen der Agenturmeldungen oder der TV-Nachrichten), ihre Institutionalisierung (von der Gründung der Postvereine bis zur Kabelkommunikationsgesellschaft), ihre Konzentration (von Redaktionsstube und Druckerpresse bis zu hochentwickelten Funk- und

Fernsehanstalten), ihre Kondensation (Informationsmenge als Funktion der Struktur des Mediums vom Folianten bis zum Telex, vom Sendbrief bis zur Diskette).

Zu den historisch frühesten Mediensorten gehört zweifellos der Brief, mittels dessen der Freund dem Freunde Neuigkeiten übermittelt, später der offizielle Kanzleibrief in seinem streng tradierten Textaufbau (mit den obligatorischen Abschnitten salutatio, exordium, narratio, petitio und conclusio). Im 14. und 15. Jahrhundert entwickelt sich in Deutschland ein ausgedehnter Briefverkehr, in dem unter der Rubrik 'Newe Zeytung' auch Nachrichten über den eigentlichen Anlaß des Briefes hinaus beigefügt werden, die der Empfänger weitergeben kann (Bürgel 1979: 26-47) oder die als Korrespondenzen ('Fugger-Zeitungen') und spätere Meßrelationen dem Austausch wirtschafts- und handelspolitischer Informationen dienen (und ihre Fortsetzung in den heutigen 'Wirtschaftsbriefen' finden). Von einer historisch oder systematisch genaueren Erörterung dieser Vorformen öffentlicher Kommunikation, die heute etwa in Form von Postwurfsendungen und Massendrucksachen durchaus massenmedialen Charakter tragen kann, müssen wir hier aus Raumgründen absehen (vgl. jedoch Steinhausen ^{2}1968 zur Geschichte des Briefes und Ermert 1979 zur textlinguistischen Klassifikation von Briefsorten).

Das klassische Medium Buch reicht historisch vielleicht noch weiter zurück, wenn man an die ägyptischen Papyrosrollen denkt (oder die assyrischen Tontafeln oder die indischen Palmblätter), aber zum sozialwissenschaftlichen Gegenstand der Massenkommunikationsforschung wird es erst durch seine Verbreitung in großen Auflagen seit der Entwicklung der Drucktechnik, durch die z.B. Luthers Bibelübersetzung noch zu seinen Lebzeiten zum 'Bestseller' wurde und in wenigen Jahren eine Auflage von über 100.000 Exemplaren erreichte; die Gesamtausgabe erlebte zwischen

1534 und 1626 nicht weniger als 84 Auflagen (vgl. Faulstich 1979: 58). Mit der Entwicklung neuer Herstellungstechniken und Vertriebsmethoden muß nach der Blüte der 'Lesekultur' im 18. Jahrhundert die Ausdehnung des Taschenbuchmarktes im 20. Jahrhundert (mit seinen Funktionsänderungen durch die Konkurrenz der elektronischen Medien) als Beginn einer neuen Phase in der Mediengeschichte des Buches angesetzt werden. Seit kurzem wird die Vielfalt der Ansätze zur Erforschung dieses Mediums in einer von der Deutschen Lesegesellschaft ins Leben gerufenen 'Wissenschaftlichen Kommission Lesen' zu bündeln versucht, in der Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Linguisten, Literatur- und Publizistikwissenschaftler in interdisziplinär-theoretischer wie angewandt-praktischer Perspektive daran arbeiten, die Ergebnisse der ökonomischen Buchmarktforschung, der Lesersoziologie und Textsortentheorie, der Trivialliteraturforschung, der Inhaltsanalyse und kommunikationswissenschaftlichen Produktanalyse für eine Leseförderung nutzbar zu machen (Faulstich 1979: 48-84).[4]

Seit der Erfindung Gutenbergs führte der Buchdruck zur Produktion weiterer Arten von 'Printmedien', die in Form von Traktaten, Sendschreiben, Satiren, Erbauungsschriften, Brevieren und Broschüren, Flugblättern und Flugschriften schnell sehr populär wurden. Der Erfolg der Flugschriften im 15. und 16. Jahrhundert (vgl. Schwitalla 1983) - auch heute noch ein wichtiges Medium politischer, kultureller oder kommerzieller Informationsverbreitung - führte zur festen Einrichtung periodischer Berichterstattung in geregelten Abständen. Nach Wochenblättern wie dem Wolfenbütteler Aviso oder der Straßburger Relation (1609) erscheinen seit 1636 schließlich auch Tageszeitungen, gegen Ende des 17. Jahrhunderts bald ergänzt durch regelmäßig erscheinende gelehrte oder populäre Zeitschriften zu bestimmten Sektoren der Politik, Wissenschaft, Kultur, Kirche und alltäglichen Unterhaltung (vgl. Straßner 1980: 329).

Anknüpfend an die zeitungspädagogischen Bemühungen des 17. und 18. Jahrhunderts, stellte die sich aus der älteren Zeitungskunde (Groth 1948) entwickelnde Publizistikwissenschaft die Medien Zeitung und Zeitschrift lange Zeit in den Mittelpunkt ihres Interesses. Die Zeitung gilt historisch als "das älteste publizistische Massenmedium, d.h. sie war das erste jener technischen Mittel, die zur massenhaften, periodischen, indirekten, einseitigen und öffentlichen Verbreitung von Aussagen an ein disperses Publikum entwickelt wurden" (Wilke 1979: 373). Typologisch vereinigt es zahlreiche Erscheinungsformen, die durch Kriterien der Periodizität (Tages-, Wochen-, Sonntagszeitung), Regionalität (Lokalzeitung, Provinzzeitung, Stadtzeitung, überregionale, nationale Zeitung), Vertriebsform (Abonnementzeitung, Boulevardzeitung etc.), Funktion (Wirtschaftszeitung, Gewerkschaftszeitung, Kirchenzeitung, Parteizeitung) usw. zu gliedern vorgeschlagen wurde (vgl. Dovifat [6]1976; Hoppenkamps 1979).

Eine noch größere Vielfalt prägt den Markt der Zeitschriften, der sich schon nach Groth (1928, I: 56) im Unterschied zur Zeitung bündiger Definition entziehe: "Es ist nur eine Konsequenz der außerordentlichen Verschiedenheit der tatsächlichen Erscheinungen des Zeitschriftenmarktes , daß eine allumfassende und dabei doch scharf abgrenzende Begriffsbestimmung der Zeitschrift nie zu finden ist". Die meisten Bestimmungsvorschläge begnügen sich daher auch mit typologischen Gliederungen periodischer Publikationen nach deren thematischen Sachgebieten (Nachrichtenmagazine, Sportzeitschriften, Kultur- und Literaturzeitschriften, HiFi- und Video-Magazine usw.), primären Funktionen (Hobby-Zeitschriften, Wissenschaftsjournale, Berufs- und Fachzeitschriften, Anzeigenblätter, Mitgliederzeitschriften), Adressaten (Frauenzeitschriften, Jugendmagazine, Betriebszeitschriften, Soldatenzeitungen). Das Interesse gilt überwiegend der inhaltsanalytischen, werbepsychologischen, jugendpädagogischen und vertriebssoziologischen Erforschung von

Publikumszeitschriften wie Illustrierten, Programmzeitschriften, Musik- und Modezeitschriften, der Regenbogenpresse etc. (vgl. Bohrmann/Schneider 1975, Bohrmann 1979; zu den sprachlichen Schematismen Reger 1974, id. 1980).

Die Kommunikationssoziologie der Massenpresse (Holzer 1973), zu der auch die hier nicht näher thematisierten Heftchen (Geiger 1979), Comics (Baur 1977) und Plakate (Müller 1978, Riha 1979) gehören[5], untersucht heute vor allem Probleme der Textproduktion, die durch die zunehmende Differenzierung der Arbeitsteilung und Ressortgliederung, der Informationsvorauswahl durch Agenturen (Höhne 1977) und deren Auswirkungen auf die Konstruktion der Realität in den Medien (Schulz 1976) entstehen, und Probleme der Textrezeption, die z.T. daraus resultieren, daß das Vorwissen der Rezipienten bei einem Massenpublikum weder im Hinblick auf die sinnvollerweise vorauszusetzenden Informationen noch auf die passive Sprachkompetenz (Verständlichkeitsforschung!) genau einzuschätzen ist.

Die Produktanalyse schließlich ist das eigentliche Terrain angewandter Soziolinguistik, die in den letzten Jahren interessante Ergebnisse empirischer Analysen der Massenpresse vorgelegt hat: etwa zur Syntax der 'Zeitungssprache' (z.B. Jäger 1968, Sandig 1971, van Dam 1974), über Anglizismen in der Presse (z.B. Carstensen 1978, Pfitzner 1978), zum Ost/West-Vergleich der Sprache in Zeitungen der DDR und der Bundesrepublik (Hellmann ed. 1973, Dieckmann 1981), über den Stil einzelner Presseorgane wie des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL (Carstensen 1971, Arntzen et al. 1977) oder des Boulevard-Blatts BILD (Mittelberg 1967, id. 1970, Sandig 1972, Reger 1974). Die Arbeiten zur Regenbogenpresse und zu Jugendzeitschriften (BRAVO) sind bislang eher medienpädagogisch als soziolinguistisch orientiert, was eine stärkere Kooperation wünschenswert erscheinen läßt (Reger 1980, Ortmann 1982, Hess-Lüttich 1983).[6]

9.3.2 Auditive Medien: Kommunikationsbarrieren im Hörfunk

Auditive Medien gliedern sich nach der Art des Tonübertragungsverfahrens - etwa Lichtton-, Magnetton-, Nadelton-Verfahren - und haben als Hörfunk, Schallplatte und Tonband in zahlreichen Anwendungsbereichen eine große Bedeutung erlangt: die Methodik des Sprachunterrichts wurde durch auditive Medien (Sprachlabor) wesentlich geprägt, die moderne Bürotechnik mit ihren Diktiersystemen oder der Flugverkehr mit seinen Aufzeichnungsgeräten sind ohne die Entwicklung der auditiven Medien nicht denkbar. MusiCassette, Laser- und Compactdisc, Stereo- und Quadrophonie, 'sprechende Computer' (z.B. im Auto) und auditive Textverarbeitungssysteme (z.B. für Blinden-Arbeitsplätze) markieren neue Entwicklungsschritte dieses Mediensektors. Obwohl Schallplatte und Tonband-Cassetten zweifellos Medien der Massenkommunikation sind (Ludwig 1979: 279), sollen sie hier zugunsten einer Konzentration auf soziolinguistische Aspekte des Hörfunks ebenso zurückgestellt werden wie das in der einschlägigen Literatur in diesem Zusammenhang meist vergessene Telephon (vgl. jedoch Grosse 1980: 39), das den privaten Brief immer mehr verdrängt (Bürgel 1979: 28).[7]

Ähnlich wie die Massenpresse stand der Hörfunk zunächst im Zentrum sprachpflegerischer Bemühungen, zumal ihm "volkserzieherische Aufgaben" zugesprochen wurden (vgl. Straßner 1981: 62). Heute ist er als Massenmedium sozial- und kommunikationswissenschaftlicher Gegenstand interdisziplinärer Forschungsanstrengungen von Phonetikern, Linguisten, Soziologen, Pädagogen, Psychologen, Publizisten, die sich Problemen der Aussprachenormen und Stimmführung (v. Essen 1953; Straßner 1979), der Verständlichkeit von Nachrichtentexten (Böhm et al. 1972; Straßner ed. 1975), dem literarischen Hörspiel (Knilli 1970) und anderen medienspezifischen Programmtypen, der empirischen Inhaltsanalyse und Hörerbefragung zugewandt haben (vgl. Knilli/Reiss/Zielinski 1979:

222 ff.). Neuerdings beginnt das definierte Gegenstandsfeld aufgrund der aktuellen Auseinandersetzung um den Rundfunkbegriff im Zuge der Entwicklung neuer Funktechnologien an den Rändern auszufransen (vgl. Ratzke ed. 1977; Reichardt ed. 1981).

Von sozio- und psycholinguistischem Interesse sind vor allem die empirischen Untersuchungen zur Rezeption von Hörfunksendungen, insbesondere den Radio-Nachrichten, deren erste Ergebnisse Norbert Nail (1976: 41-54) knapp zusammengefaßt hat. Sie bestätigen im großen und ganzen das "stilistische Trägheitsprinzip" (Bausinger 1972: 81), nach dem die in der Presse entwickelten Text- und Stilprinzipien weitgehend übernommen wurden. Dies gilt allgemein für die Orientierung an den Normen einer elaborierten Schriftsprache, die zu Rezeptionsschwierigkeiten bei Hörern führt, die nicht dem Bildungsbürgertum angehören (Straßner 1979). Aber dies gilt auch speziell für bestimmte linguistische Merkmale wie den Leadstil, den Nominalstil, den Fremdwortgebrauch, die Komplexität der Satzstrukturen.

Gegenüber einer durchschnittlichen Satzlänge von 6 - 8 Wörtern in der gesprochenen Sprache haben Sotnikova (1970: 438) oder Böhm et al. (1972: 161) in den Hörfunknachrichten erheblich höhere Werte ermittelt (12 - 15 bzw. 13 - 16). Auf die Konventionen journalistischer Textkonstitution (Lasswell-Formel) geht wohl die signifikante Häufung präpositionaler Satzanfänge mit Zeit- und Ortsangaben zurück. Verben werden oft auf syntaktische Funktionen der Verknüpfung nominaler Fügungen reduziert, was Hörfunknachrichten linguistisch in die Nachbarschaft fachsprachlicher Texte rückt (vgl. Küffner 1982: 71-82). Die Nominalgruppen sind oft durch Attribute zu umständlich geschachtelten Blöcken expandiert, was Böhm et al. (1972: 162 f.) für die schwere Verständlichkeit mitverantwortlich machen. Ihre Kritik an der Bevorzugung des Präteritums, das neben dem Präsens über-

wiege, muß freilich durch die Tatsache relativiert werden, daß die bei Perfektformen erforderliche Satzklammer die Verständlichkeit der längeren Sätze in schriftsprachlich konzipierten Texten ebenfalls erschweren würde (vgl. Nail 1976: 50). Und wer zugunsten der Verständlichkeit für die Aufgabe des Konjunktivs als eines sprachpuristischen Ladenhüters plädiert, muß den hohen Preis kennen, den er dafür zahlt: z.B. den Verzicht auf ein wirkungsvolles linguistisches Indiz für die Grenze zwischen 'Nachricht' und 'Kommentar' (vgl. Weinrich 1980: 23).

Gegenüber einer nur textimmanent definierten Verständlichkeit, deren rein quantitative Analyse von Variablenkorrelationen z.B. nicht zwischen verschiedenen Arten von Komplexität zu differenzieren vermag - Böhm et al. (1972: 181) ermitteln für Nachrichtentexte ähnlich hohe Komplexitätskoeffizienten wie für literarische Texte Dürrenmatts, die völlig andere Strukturen aufweisen -, müßte eine pragmatisch erweiterte Analyse auch der am Kommunikationsprozeß orientierten Dynamik des Verstehens methodisch Rechnung zu tragen versuchen. Dies ist der Ausgangspunkt eines neuen empirischen Projekts zur Untersuchung von "Sprachbarrieren im Hörfunk" (Wodak/Lutz 1984: 95-104) unter der Verantwortung von W.U. Dressler und R. Wodak (Wien).

Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zeigen deutlich die erheblichen schichtspezifischen Unterschiede in der Rezeption von Nachrichtentexten, die von den (134) Probanden schriftlich zu rekapitulieren waren (Wodak/Lutz 1984: 99): Die Angehörigen der Mittelschicht (Gymnasiasten) nahmen in ihre Nacherzählung im Durchschnitt etwa dreimal so viele Meldungen auf wie die Angehörigen der unteren Mittelschicht (gleichaltrige Lehrlinge). Bei den darüber hinaus auszufüllenden Fragebögen schnitten die Gymnasiasten mit doppelt so viel richtigen Antworten wie die Lehrlinge ebenfalls erheblich besser ab. Auch sprachlich ergaben sich bei den

Nacherzählungen deutliche schichtabhängige Unterschiede: die Gymnasiasten neigten viel mehr zum aufzählenden Schlagwortstil als die Lehrlinge, die eher szenisch zu 'erzählen' vorzogen.

Bei der Korrelation explizit qualitativer Parameter soziologischer, psychologischer und linguistischer Dimension ergaben sich auch im Hinblick auf die Variablen 'Geschlecht' und 'Alter' signifikante Unterschiede der Rezeption von Informationssendungen (Wodak/Lutz 1984: 101): die männlichen Versuchspersonen reproduzierten quantitativ mehr Einzelinformationen (Meldungen) als die weiblichen; und je älter der Proband war, desto stärker ließ er in kommentierenden Parenthesen seine eigene Meinung in die Wiedergabe der Informationen einfließen.

Weitere Studien konnten die ersten Ergebnisse inzwischen noch präzisieren (Lutz 1985: Ms. Berlin): die schichtspezifischen Unterschiede der Reproduktionen ließen sich nicht nur in quantitativer Hinsicht bestätigen, d.h. etwa in der Reproduktion von 30 % der Meldungen (mit durchschnittlich je 14,5 Wörtern in der Wiedergabe) in der Unterschicht gegenüber ca. 70 % der Meldungen (mit durchschnittlich je 9,3 Wörtern) in der Mittelschicht, sondern auch in textstruktureller Hinsicht. Die Versuchspersonen aus der Unterschicht erzählten eine anschauliche Geschichte in vollständigen Sätzen und mieden genaue Zahlen, Daten und Fakten; die Mittelschichtangehörigen dagegen lieferten lieber Stichworte im Telegrammstil, ohne finite Verbformen, garniert mit Eigennamen, Abkürzungen und vielen Zahlenangaben (auch falschen), um Zeichen der Exaktheit und wörtliche Wiederholung bemüht. Was der gemäßere Ausdruck wirklichen 'Verstehens' der Texte im Sinne der Testanordnung ist, lassen die Autoren freilich offen.

9.3.3 Audiovisuelle Medien: Komplementarität der Codes

Die technische Entwicklung zur Medien-Vielfalt hat ihre Spuren in den Texten hinterlassen und beeinflußt nachhaltig deren Entstehen. Seitdem Autoren ihre Texte oder "ihre Produktionen von vornherein auf multimediale Auswertung hin konzipieren", sie so selbstverständlich "für Verlage und Redaktionen wie für Sender und Filmgesellschaften schreiben" (Kreuzer 1977: XII f.), beginnen die Textwissenschaften ihren Gegenstandsbereich neu zu definieren. Es wird gefordert, "Literaturgeschichte als Mediengeschichte" zu konzipieren (Schanze 1977), Theaterwissenschaft als Medienwissenschaft zu betreiben (Paul 1979), Literaturkritik in den Medien auch in der Germanistik als neues Genre zur Kenntnis zu nehmen (Viehoff 1981) und nicht länger davon abzusehen, daß Literaturvermittlung heute vielfach erst durch Literaturverfilmung zu initiieren sei (Schneider 1981). Es sei an der Zeit, konsequent zu profitieren von einer Fernsehforschung, die als "psychologische und soziologische sowie pädagogische Wirkungsforschung" zur sozial- und textwissenschaftlich integrierten Mediengeschichte beizutragen habe (Kreuzer ed. 1980: 7). Die Analyse von Film- und Fernsehbearbeitungen von Literatur, Theater- oder Opernaufführungen macht die Probleme der medialen 'Übersetzung' besonders augenfällig und unterstreicht die theoretische wie praktisch-angewandte Bedeutung einer zu entwickelnden Medienkomparatistik (Hess-Lüttich 1981: 300).[8]

Die zwar beobachteten, aber in ihren Ursachen noch nicht hinlänglich erforschten unterschiedlichen Wirkungen von bicodalen Vertextungen wie Reklametafel, Comic, Photoroman, Karikatur, Illustrierte, Zeichentrick bei einer Transposition in multicodale Vertextungen in audiovisuellen Medien lassen sich durch die genaue Analyse der jeweiligen Zeichenrelationen untereinander erheblich besser erklären als bisher. Neuere Untersuchungen zur Komplementarität von Sprache

und Bild, von Geräusch und Musik, von verbalen und nonverbalen Codes in Film und Fernsehen haben gezeigt, daß diese intermedialen Zeichenrelationen meist zu komplex sind, um statisch und statistisch quantifiziert werden zu können, sondern daß sie dynamisch und funktional bewertet werden müssen (Posner/Reinecke eds. 1977; Hess-Lüttich ed. 1982).

Die Syntax von Bildfolgen etwa gewinnt oft durch die Musik ein weiteres Mittel der Sequenzbildung (de la Motte-Haber 1977): akustische Schnitte können optische akzentuieren oder diese überlappen, was dem Rezipienten das Umschalten von einer Sequenz zur nächsten erleichtern oder zur assoziativen Verknüpfung inhaltlich (oberflächensemantisch) heterogener Dialogsequenzen anregen kann; weit auseinanderliegende Sequenzen können durch leitmotivische Rekurrenzen bestimmter Codes auf einer Metaebene zueinander in Beziehung gesetzt werden. Ort, Zeit und Umstände einer Handlung werden am Beginn eines Films oft nicht erst in sprachlicher 'Exposition' eingeführt, sondern schon durch die Auswahl der musikalischen Codes signalisiert.

Das Zusammenspiel komplementärer Codes (schottisches Schloß und Dudelsackmusik, indischer Guru und Sitarklang, Beerdigung und Trauermarsch, Jagd und Hornbläser) kann durch Redundanz zur Übertreibung mit komischer oder trivialer Wirkung (Kitsch, Karikatur, Satire) gesteigert werden. Umgekehrt kann die Parallelität einander widersprechender Codes zur witzigen Pointe dienen, automatisierte Wahrnehmungsroutinen aufbrechen helfen, ja sogar bis zur pathologischen Kommunikation führen (Watzlawick et al. 1973). Einfache Mittel der Veränderung von Lautstärke, Tempo, Rhythmus, der Null-Signale ('beredtes Schweigen') oder des Codewechsels von Sprache und Musik können erhebliche expressive, emotionale, dynamisierende Wirkungen beim Zuschauer auslösen. Die in theater- und filmwissenschaftlichen Instituten benutzten Dramaturgie-Lehrbücher bergen oft eine Fülle solcher prak-

tischen Informationen für eine angewandte Semiotik der multimedialen Kommunikation, für ihre empirische Beschreibung und die Erklärung der Ursachen ihrer Wirkung, die ja nicht zuletzt auch in der kommerziellen Werbung oder politischen Manipulation längst genutzt wird, weshalb ihre Erforschung für die Erziehung zu kritischem Medienkonsum von essentieller Bedeutung ist.

Die Medienpädagogik hat diese Aufgabe in Angriff genommen (s. u. Abs. 10.5), ermangelt aber oft noch wichtiger (semiotischer, linguistischer) Teile des methodischen Rüstzeugs der empirischen Analyse. Dies gilt auch für die Untersuchungen von Praxisfeldern multimedialer Kunst im weiteren Sinne ästhetischer Semiose, nicht nur von Theater, Film und Fernsehen - auch Revue und talk show, Musical und Pop-Konzert, Oper und Ballett, Zirkus und Happening, open air festival und Straßenfest sind nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit angemessen zu beschreiben.[9]

Gegenüber diesen weitgefächerten und vielversprechenden Anstrengungen halten sich die Linguisten bislang auffallend zurück und überlassen das medienwissenschaftliche Terrain weitgehend den Sozialwissenschaftlern, speziell den (zuweilen als Kommunikationsforscher firmierenden) Publizistikwissenschaftlern, deren mangelnden philologischen Interessen (und Kompetenzen) für systematische Kooperation reichen Raum ließe. Die unbekümmerte Übernahme linguistischer Terminologie für deren mehr oder weniger metaphorische Verwendung in der Analyse der "Film- und Fernsehsprache" (Paech ed. ^{2}1978) mag zu dieser Zurückhaltung beigetragen haben. Die Probleme der Übersetzung z.B. des in monocodal-verbaler Textform vorliegenden Treatments und dann des Drehbuchs in einen Film mit seinen zur Sprache hinzutretenden Elementen des Bildes, der Farbe, der Musik, der Geräusche sind bislang kaum thematisiert, geschweige systematisch untersucht worden (vgl. Straßner 1981: 63).[10]

Besser sieht es bei der semiotischen und linguistischen Analyse des Verhältnisses von Drama und Theater aus, dem in den letzten Jahren umfangreiche empirisch und/oder historisch orientierte Studien gewidmet wurden, so daß hier ein Verweis genügen kann (vgl. Elam 1980; Hess-Lüttich ed. 1982 b, id. 1984 b; Fischer-Lichte 1983, id. ed. 1985).

Das größte linguistische Interesse gilt bislang immer noch dem Fernsehen, dessen Textsorten (s.u. Abs. 9.4) jedoch lange von den in Presse und Hörfunk entwickelten Stilformen geprägt wurden und (etwa im Kommentar, in der Moderation, teilweise auch in der Präsentation der Nachrichten) auch heute noch werden:

> Die wichtigste Anforderung für den Fernsehjournalisten, sein Thema optisch aufzulösen [...], Sprache und Ton als Ergänzung [...] zu nutzen, wird für diesen durch mangelnde Ausbildung, Reflexion und Können oder durch die Sachzwänge (Zeitdruck etc.) zum Fallstrick. Die Maxime, den Text zum Bild zu fertigen und nicht umgekehrt, führt häufig dazu, daß sich Bild und Text verselbständigen, daß kein dem Zuschauer wichtiges und nützliches Bezugsverhältnis hergestellt werden kann (Straßner 1980: 332).

In angewandter Perspektive standen zunächst die soziolinguistischen und medienpädagogischen Untersuchungen zu den "Sprachbarrieren vor dem Bildschirm" (Albrecht 1972; vgl. Straßner 1974) im Mittelpunkt des Interesses. Besonderer Verdienst gebührt hier (neben Hamburger, Siegener und Gießener Forschungsgruppen) dem Tübinger Projekt "Fernsehnachrichten" (Straßner 1982), in dessen Rahmen zahlreiche Arbeiten entstanden sind und eine Fülle von Einzelaspekten medientypischer Sprach- und Zeichenverwendung beschrieben wurden (s. die Aufstellung von Straßner 1981: 72 f., bes. Fn. 73). Der für das Problem der Verständlichkeit konstitutive Text-Bild-Zusammenhang rückt dabei in jüngster Zeit immer stärker in den Vordergrund (Esche 1976; Muckenhaupt 1980, 1981; Bentele/Hess-Lüttich eds. 1985). Aufgrund der

neuesten technischen Entwicklung schält sich daneben ein weiterer Schwerpunkt heraus, der die Perspektive eines bislang nur durch die Form der Zuschauerpost (Huth/Krzeminski 1981) möglichen Dialogs zwischen den Realisatoren des Programms und dessen Rezipienten über das Medium Fernsehen unter Einschluß neuer Technologien (Kabel-TV, Glasfasernetze, Bildschirmtext, Rückkanal) zu verfolgen sich vorgenommen hat. Die Konsequenzen dieser Entwicklungen in anderen Anwendungsbereichen des Mediums, etwa der Bürokommunikation oder der Verwendung von Btx-Systemen im Sprachunterricht (Raasch/Kühlwein eds. 1984), sind noch kaum überschaubar (s.u. Abs. 9.5.2).

9.4 Textsorten in den Massenmedien

Linguistische Untersuchungen haben sich bislang meist damit begnügt, sprachliche (syntaktische, lexikalische) Strukturen massenmedialer Texte zu beschreiben; zu erklären sind sie jedoch erst durch einen Blick auf die sozialen Bedingungen der Textproduktion und -rezeption, die institutionellen Ursachen für die Wahl bestimmter Muster der Textkonstitution. Die oft kritisierte sprachliche Verdichtung in Nachrichtentexten durch charakteristische Stilzüge der Nominalisierung, der Kompositareihung, der Blockbildung etc. erklärt sich beispielsweise nicht zuletzt durch die Kette von Bearbeitungsinstanzen, die der Text unter Mitwirkung verschiedener Redakteure in Agenturen (ap, dpa, upi, Reuter usw.) und Redaktionen in Presse, Funk und Fernsehen durchläuft. Dabei ergibt sich meist die Notwendigkeit der Zusammenfassung, der Einfügung neuer Details, der Kürzung, deren Folgen dem Text zusammen mit der Schlagzeile, Leadstil, Quellenangaben ("Eig.Ber.", "ap Bonn"), indirekten Redewiedergaben mit entsprechender Frequenz von verba dicendi ("X unterstrich ...", "forderte Y ...", "nach den Worten von Z"), Glaubwürdigkeitsformeln ("nach offiziellen Anga-

ben", "wie aus gewöhnlich gut unterrichteten Kreisen verlautet") oder Distanzierungsmustern ("nach Angaben aus der Umgebung des Ministers X", "soll Y erklärt haben", "Z dementierte, daß ...") seine typische Struktur verleihen.

Von nicht zu unterschätzendem Einfluß ist zudem die Antizipation der Rezipientenerwartungen durch die Redakteure, die zugleich im Dienste einer (wirtschaftlich oder politisch) begründeten Entwicklung gruppentypischer Identifikationsmöglichkeiten ('Lesergemeinde', 'Fan-Clubs', 'XY-Anhänger') stehen kann. Dies läßt sich jederzeit leicht nachweisen etwa durch einen Vergleich von Darstellungen desselben Sachverhalts in Tageszeitungen, die verschiedenen politischen Gruppierungen 'nahestehen' (z.B. Welt vs. taz), in Nachrichtenmagazinen des Fernsehens (z.B. 'Kennzeichen D' vs. 'ZDF-Magazin'), oder in Organen, die sich an verschiedene Schichten der Bevölkerung wenden (BILD vs. FAZ).

Nachrichten wurden von allen journalistischen Textsorten linguistisch bislang am eingehendsten untersucht.[11] Dabei hat sich herausgestellt, daß zwischen den stilistischen Empfehlungen journalistischer Handbücher und der redaktionellen Praxis erhebliche Unterschiede bestehen. Die "schnelle, komprimierte und verständliche Formulierung" (Straßner 1980: 333) gelingt selten in allen ihren Teilen, weil inhaltliche Komprimiertheit und leichte Verständlichkeit nicht eben leicht zu kombinieren sind. Die oben genannten Bedingungen der Textkonstitution begünstigen überdies die Komplexität des Satzbaus und der Wortbildung, die Anlagerung spezifizierender Attribute und die Häufung von Partizipial- und Funktionsverbgefügen. Der textstrukturelle Aufbau von Nachrichten wird zudem geprägt durch die textsortentypischen Prinzipien der zunehmenden Spezifikation bzw. abnehmenden 'Relevanz' (in terminis semantischer Extension), der achronologischen Phasenstruktur, der deskriptiven Faktendarstellung in assertorischen Aussagen. Gegenüber dem unbekümmer-

ten Objektivitätspostulat journalistischer Ratgeber muß freilich bewußt bleiben, daß die Nachricht stets Ergebnis einer Kette subjektiver Entscheidungen auf mehreren Ebenen ist, das ihrer 'Neutralität' eher den Charakter institutionell "eingeschränkter Subjektivität" verleiht (vgl. Heun 1975: 79; Lüger 1983: 70).

Von den sog. 'harten Nachrichten' werden in der Fachsprache der Journalisten oft die soft news unterschieden, die weniger politische Meldungen enthalten als Informationen aus dem "human interest-Bereich", also über Unglücksfälle und Naturkatastrophen, Verbrechen, Skandale und Prominentenklatsch. Ihre Funktion unterscheidet sich demnach signifikant von der politischen Nachricht, was sich in ihrer Textstruktur spiegelt. Anfang und Ende des Textes enthalten Aufmerksamkeitssignale, die dem Leseanreiz dienen sollen (rhetorische Gags, Zitate, Pointen); die Textmitte wird nicht durch Spezifikationshierarchie und Achronologie bestimmt, sondern durch narrative Strukturen (Zeitadverbialen, Tempuspartikeln, Präteritalformen etc.) und appellative Strategien (rhetorische Figuren, Sprachspiele, semiotisches foregrounding). Ob die Meldung als eigenständige Textsorte neben die Nachricht tritt oder zu dieser nur einen Subtypus darstellt, ist strittig, da sie zwar erheblich kürzer ist, aber je nach thematischem Spektrum im wesentlichen dieselben linguistischen Merkmale aufweist wie die 'harten' bzw. 'weichen' Nachrichten.

Dagegen ist der längere Bericht auch nach journalistischen Konventionen von den Nachrichten zu unterscheiden. Er ist vom Berichterstatter oder Korrespondenten gezeichnet, bietet nach mehrteiligem Überschriftengefüge (Schlagzeile, Aufhänger, Lead) eine chronologisch gegliederte Schilderung des zu berichtenden Geschehens, oft ergänzt durch Hintergrundinformation, Zitate, pointierte Zwischenüberschriften und resümierende Stellungnahme, die dem Korrespondenten

heute auch häufig dazu dient, seine persönlichen Ansichten zum Thema einfließen zu lassen. Damit tritt er in die Nachbarschaft zur Reportage, aus der er übrigens hervorgegangen ist.

Die Reportage ist die klassische Form des Augenzeugenberichtes des 'vor Ort' recherchierenden Journalisten, der auch sprachlich sein persönliches Engagement nicht verleugnen muß, solange er sich an den Fakten orientiert, über die er informiert. Daher ist die Reportage typischerweise durch die Anschaulichkeit konkreter Details, präziser Orts- und Zeitangaben, authentischer Eindrücke gekennzeichnet. Sie eignet sich übrigens auch besonders gut für das Fernsehen, weil die Authentizität des 'Dabeiseins' durch den Film besonders plastisch und aktuell eingefangen werden kann.

Überhaupt sind alle diese bislang genannten Textsorten, die man als primär informierende zusammenfassen kann, nach medienspezifischer Produktionsart weiter zu differenzieren. Denn natürlich unterscheidet sich der Korrespondentenbericht in einer Zeitung textstrukturell erheblich von dem in einem Nachrichtenmagazin des Fernsehens, dessen multimediale Vertextungsformen und Montagetechniken (Einschnitt von Kurzinterviews, Statements von Betroffenen etc.) neue Möglichkeiten gegenüber den Printmedien eröffnen, die allenfalls bicodale Text-/Bild-Verweise zur Illustration nutzen können (Bildreportagen). Zu den primär informierenden Textsorten gehört auch der hier dem Bericht subsumierte Hintergrundbericht mit seiner expositorischen Textstruktur der Problemdarstellung, der charakteristisch ist für die Sendeform des Nachrichtenmagazins im Fernsehen; und dazu gehört schließlich auch der Wetterbericht in seinem typischen dualen Aufbau von Wetterlage und Vorhersage, seinen fachsprachlichen Stilzügen und wiederum medienspezifischen Präsentationsformen in Presse, Hörfunk und Fernsehen (man beachte z.B. die feinen Unterschiede in der Präsentation der Wetterkarte zwischen den Sendeanstalten der ARD und des ZDF!).

Die zweite größere Klasse massenmedialer Textsorten sind die meinungsbetonten Textsorten, von denen an erster Stelle der Kommentar zu nennen wäre, sei es in der Form des Leitartikels und der kurzen Glosse in der Zeitung, oder der persönlichen Stellungnahme eines Journalisten zu einem Thema der Fernsehnachrichten, eines Moderators zu der Problemdarstellung in einem Magazinbeitrag. Charakteristisch für diese Textsorte sind die argumentativen Strukturen der Meinungsäußerung, die Behauptung und Bewertung, Begründung und Rechtfertigung vereint. Die von Lüger (1983: 85 f.) zusammengestellten "kommentarspezifischen Sprachmittel: Metaphern, Hyperbeln, Reizwörter, Anspielungen, Ironiesignale, rhetorische Figuren, emphatische Syntax, Fragesätze" kommen freilich auch in anderen Textsorten vor und sind vielleicht weniger typisch für den seriös argumentierenden Kommentar als für die polemisch pointierende Glosse, die einen Sachverhalt eher spielerisch-spöttisch zuspitzt als zu ihm inhaltlich Stellung bezieht.

Hierher gehört auch die Kritik, die Besprechung von Büchern, Kino- und Fernseh-Filmen, Konzerten, Theater- und Opernpremieren, gelegentlich auch von Hörspielen, Revuen, Shows, Zirkusgastspielen in den Feuilletons der Tages- und Wochenzeitungen oder in den Kulturmagazinen des Fernsehens. Abgesehen von den informierenden und referierenden Teilen (bibliographische Angaben, Preise, Aufführungszeit und -ort, Themen, Namen etc.) sind dem Autor kaum textsortenspezifische Grenzen der sprachlichen Gestaltung auferlegt. Er kann in seiner Kritik eigenen stilistischen Präferenzen und ästhetischen Vorlieben folgen, sogar literarischen Ehrgeiz entwickeln, was freilich die Gefahr unfreiwilliger Komik birgt (für die sich aus mancher Musikkritik schöne Stilblüten zitieren ließen) oder den Vorwurf der "Maßstabslosigkeit" einträgt (Günter Grass über Literaturkritik: vgl. Hess-Lüttich 1980: 143 ff., 165 ff.).

Die Sprache der Werbung ist in den letzten Jahren zu einem eigenständigen Forschungssektor der Angewandten Linguistik geworden (Brandt 1979; s. Anm. 5), muß aber auf Grund des erheblichen Raumes, den sie in Anzeigen und Werbespots einnimmt auch in diesem Zusammenhang zumindest genannt werden. Nach sorgfältigen Studien zu syntaktischen, lexikalischen und rhetorisch-stilistischen Besonderheiten der Werbesprache (Römer [5]1976, Nusser ed. 1975), der Analyse ihrer pragmatisch-psychologischen Funktionen (Flader [2]1976) und pädagogisch-kritischen Implikationen (Hauswald-Windmüller 1977) sowie der Handlungsschemata bestimmter Formen von Kleinanzeigen (z.B. Heiratsanzeigen: Stolt/Trost 1976), wird in Zukunft der sozio- und psychosemiotischen Untersuchung der Komplementarität der Codes in Text-/Bild-Zusammenhängen genauere Aufmerksamkeit zu widmen sein (vgl. schon Heiz 1978).

In engem Zusammenhang mit dem Werbesektor (und von diesem redaktionell nicht immer streng getrennt) haben sich ständige Rubriken mit "praktischen Tips", Ratgebungen und Anleitungen herausgebildet, die ebenfalls Einfluß auf das Konsumverhalten der Leser oder Zuschauer nehmen können. Die enge Verzahnung von werblichen und redaktionellen Anteilen zeigt sich besonders augenfällig in Wochenendbeilagen zu Tageszeitungen, in denen Hinweise zur Hausfinanzierung oder Gartengestaltung mit Immobilienanzeigen umrahmt oder Montageanleitungen zur Wärmedämmung durch Anzeigen des örtlichen Installationsgewerbes illustriert sind.

Zu den Ratgeber-Rubriken vieler Zeitungen und Zeitschriften gehören im weiteren Sinne auch die Horoskope mit ihren sprachlichen Fertigbau-Schemata, Konsultationstexte wie die Kummerkasten-Ecken mit Briefwechseln von Lesern mit psychologisch mehr oder weniger kompetenten Mitarbeitern, die Gesundheitstips oder Rezepte-Vorschläge; im Fernsehen die Ratgeber-Serien zu Fragen des Rechts, der Gesundheit, der Sicherheit, des Reisens oder der Freizeitgestaltung.

Hörfunk und Fernsehen haben eine ganze Reihe weiterer spezieller Textsorten entwickelt, die freilich - mit Ausnahme, wie gesagt, der Nachrichten - linguistisch noch kaum untersucht wurden. Die ersten Versuche zur systematischen Bestimmung funk- und fernsehspezifischer Sendeformen wie Feature oder Moderation stammen von Pädagogen, Publizisten und Literaturwissenschaftlern (zur Moderation im Hörfunk vgl. z.B. Troesser 1978, 1985). Einen nützlichen Überblick über Typologie und Geschichte der Fernsehsendungen bietet aus germanistischer Sicht seit kurzem Helmut Kreuzer (Kreuzer/Prüm eds. 1979, Kreuzer ed. 1980, id. ed. 1982). Dabei geht es ihm weniger um eine genaue Abgrenzung von Textsorten - er gebraucht den Ausdruck synonym im Wechsel mit Genres, Sendeformen, Sendetypen, die sich je nach Kontext auf Gattungen wie das 'Fernsehspiel', narrative Typen wie die 'Ich-Form', Seh- oder Zeigeweisen wie 'Satire', produktionstechnische Differenzqualitäten wie 'live' oder 'MAZ' beziehen können (Kreuzer 1979: 23) - als vielmehr um eine erste Bestandsaufnahme der Formenvielfalt eines Mediums. Entsprechend heterogen sind die Beiträge: Fernsehspiel, Dokumentarspiel, Fernseh-Serial, Literatur-, Theater-, Opernfilme, Volkstheater, Kinofilm, Unterhaltungsprogramme, Sport- und Jugendsendungen, Kinderprogramm, Werbung, Feature, Nachrichten, Politik- und Kulturmagazine, Wirtschafts- und Wissenschaftsmagazine, Ratgeber-Sendungen und Personality-Shows, Fernseh-Interview, -Diskussion und Talk-Show werden vorgestellt, teils auf den Inhalt zielend ("Sport") oder auf die Funktion ("Werbung"), teils auf die Adressaten ("Kinder") oder die Vorlage ("Literatur"), teils auf die Präsentationsart ("Feature") oder die Programmsparte ("Unterhaltung"), teils auf den Diskurstyp ("Diskussion") oder auf die amerikanische Herkunft ("Talk-show") - typischen Sprachmustern oder Textstrukturen dieser Sendeformen gilt das Interesse der Autoren (zu denen bis auf eine Ausnahme kein Linguist zählt) jedoch nicht. Dies gilt freilich auch für die umfangreicheren Monographien, die einige neu entwickelte medien-

spezifische Textsorten wie Hörspiel (Klippert 1977, Würffel 1978) oder Fernsehspiel (Waldmann 1977, id./Waldmann 1980, Hickethier 1980) untersuchen.

Hier eröffnet sich der Angewandten Linguistik in Kooperation mit der Mediensoziologie und Medienpädagogik ein weites Feld für das empirische und interdisziplinäre Studium von Problemen, die nach der Diagnose neuerer Forschungsberichte (Straßner 1981: 57, 65) bislang wohl vor allem deshalb "deutlich vernachlässigt" wurden, weil die "besonderen Analyseprobleme bei der Text-Bild-Kombination" (Straßner 1980: 335) erst durch eine semiotische Erweiterung des Analyseinstrumentariums zu bewältigen sein dürften; erste Ansätze, auf die hier nur verwiesen werden kann (Bentele/ Hess-Lüttich eds. 1985) liegen vor und bieten dazu vielversprechende Anknüpfungspunkte für forschungspraktisch wirksame Kooperation.

9.5 Medienpädagogik und Kommunikationssoziologie

9.5.1 Medienerziehung / Kommunikationslehre

Wissenschaftsinstitutionelle Kooperation wird in der Medienpädagogik seit ihren Anfängen mit Nachdruck gefordert, aber nicht immer mit großer Resonanz bei den Adressaten, wie der Hagener Medienpädagoge F.R. Stuke (1979: 66) stellvertretend für viele beklagt. Umgekehrt sei aber auch in der Medienpädagogik die Rezeption kommunikationswissenschaftlicher Forschungsergebnisse nicht sehr weit gediehen:

> Eine ausführliche Beschäftigung mit kommunikationswissenschaftlicher Theoriebildung und publizistikwissenschaftlicher Kommunikator-, Rezipienten- und Wirkungsforschung fand bislang nicht statt. Entsprechend sind die Resultate dieser erziehungswissenschaftlichen Versuche: Es herrscht die inhaltlich in-

> adäquate Übernahme einer bloß aufgesetzten Terminologie vor (Stuke 1979: 79).

Noch spärlicher sind die "Querverbindungen zur Psychologie und Linguistik", die ebenfalls vermißt werden (Hüther/Knoll 1976: 8). Angesichts des in den letzten Jahren stetig anschwellenden Stroms medienpädagogischer Literatur ist die geringe Berücksichtigung des Phänomens der Sprache als Medium und in den Massenmedien in der Tat erstaunlich. Hier ist noch nicht einmal das Bemühen um oberflächliche terminologische Anleihen zu beobachten, sondern eher ein geschärftes Mißtrauen gegenüber dem methodisch ausgefeilten Arsenal psychologischer Wirkungsforschung oder linguistischer Strukturanalyse, statt deren Potential für die eigenen Fragestellungen nutzbar zu machen.

Das Mißtrauen wird bislang von sozial- und sprachwissenschaftlicher Seite übrigens herzlich erwidert: die Attacken des Kommunikationssoziologen Alphons Silbermann (1972) gegen die Medienpädagogik sind noch in Erinnerung; und für viele Sprachwissenschaftler traditionell grammatischer wie modern generativer Prägung ist bekanntermaßen Angewandte Linguistik schlechterdings keine Linguistik im wissenschaftlichen Verstande.

> Die so geringe Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen innerhalb der Kommunikationswissenschaft hat dazu geführt, daß sich innerhalb der Erziehungswissenschaft eine quasi medienwissenschaftliche Richtung ausgebildet hat. Medienwissenschaft [...] hat sich heute dem Zugriff von Erziehungswissenschaft ausgeliefert, wobei die wechselseitige Bezugnahme von Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft mehr und mehr verdünnt wird (Hüther/Knoll 1976: 9).

Diese Entwicklung gilt es aufzuhalten und umzukehren, denn nur wenn der gemeinsame Gegenstand zum Konvergenzpunkt unterschiedlicher Relevanznahmen wird, können die Ansätze voneinander profitieren. In der Pädagogik scheint sich die Be-

reitschaft dazu bis heute erheblich fortentwickelt zu haben. Nach anfänglicher Skepsis gegenüber den Medien als gefährlichen 'pädagogischen Konkurrenten' und ihrer zwischenzeitlichen Überschätzung in der Unterrichtstechnologie, sind sie heute als wichtige Sozialisationsinstanzen neben Familie, Gleichaltrigen und Bildungseinrichtungen akzeptiert und unbestrittener Gegenstand erziehungswissenschaftlichen Interesses. Programmatisch wird mittlerweile der "Nachweis des gleichen Entstehungszusammenhangs von Pädagogik und Kommunikationswissenschaft" geführt (Schaller 1979: 29), an die Geschichte ihrer gemeinsamen Berührungspunkte erinnert (Merten 1979: 40) und 'Kommunikation' als der gemeinsame Konstitutionsgrund sozial- und erziehungswissenschaftlicher Annahmen postuliert (Baacke 1979: 51).

Viele Probleme sind im Schnittpunkt beider Wissenschaften angesiedelt und dazu prädestiniert, gemeinsam untersucht und gelöst zu werden (Geretschläger 1979: 130): z.B. Probleme der Kommunikation im Verhältnis von pädagogischer Situation und institutionellem Kontext der Massenmedien; Probleme der Entwicklung neuer Medien und neuer Unterrichtsmedien; die Rolle von Schulfunk, Schulfernsehen, Medienverbundsystemen im Bildungsangebot; die Bedeutung der Massenmedien in Sozialisationsprozessen; die Formulierung pädagogischer Inhalte für deren massenmediale Verbreitung; die Wirkung massenmedialer (Lehr-)Produkte auf ihre Konsumenten; die medienspezifische Gestaltung von Kommunikaten und ihre Veränderung bei der 'Übersetzung' von einem Medium ins andere ... Dazu müssen, das ist unbestritten, "Ergebnisse der Kommunikationswissenschaft ebenso herangezogen werden wie die der Pädagogik, wobei soziologische und psychologische Aspekte der jeweiligen Fachdisziplin nicht zu vergessen sind" (Geretschläger 1979: 135). Und die Sprache?

In ihrem Buch Grundlagen einer Medienpädagogik bedauern Hertha Sturm u.a. im Anschluß an Gavriel Salomon (1977),

daß es "im Medienbereich kaum Ausweisbares [gebe], was der linguistischen Analyse der gesprochenen Sprachen vergleichbar" sei (Sturm et al. 1979: 31), begnügen sich aber im übrigen mit der pauschalen Entschuldigungsgeste, daß eben "hier die Forschung - trotz gewisser Anleihen bei der Semantik und der Semiotik - noch am Anfang" sei (ebd. 32). Abgesehen davon, daß die Semantik eine semiotische Teildisziplin ist, bleibt dies der einzige Hinweis auf die Zeichenstrukturen massenmedial vermittelter Information. Dabei sollte sie als Gegenstand wie als Mittel im Zentrum medienpädagogischer Reflexion stehen, wenn diese ihre Aussagen empirisch auf materiale Substrate gründen zu können den Anspruch erheben will.

Als Gegenstand wären massenmediale Zeichenstrukturen zu thematisieren in der Medienerziehung oder Kommunikationslehre, als Mittel wären sie in der Mediendidaktik methodisch einzusetzen. Die Gliederung der Medienpädagogik in diese beiden Hauptgebiete hat sich heute weitgehend durchgesetzt (Fröhlich 1982: 7 f.). Danach befaßt sich die Mediendidaktik mit der Unterrichtstechnologie und ihrem methodischen Einsatz zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen; ihr sei zum Abschluß ein kurzer Ausblick gewidmet auf die Konsequenzen der technischen Entwicklung neuer Medien für den Unterricht, insbesondere den Sprachunterricht (Abs. 9.5.2). Die Medienerziehung fragt demgegenüber nach den pädagogisch relevanten Inhalten von Erziehungsprozessen, die Medien zum Gegenstand haben (Hagemann et al. 1979: 15). Medien werden dabei meist als Massenmedien im engeren Sinne verstanden, deren soziologische, institutionelle, juristische und technische Bedingungen in der Medienkunde als wesentlichem Teil der Medienerziehung im Sinne einer Massenkommunikationslehre vermittelt werden (Kerstiens 1968/71).

Dieser engen Auffassung von Medienerziehung stellt Neubauer (1982: 17) eine Konzeption entgegen, die für die allenthalben geforderten Integrationsbemühungen vom Ansatz her we-

sentlich offener ist. Er vermeidet nämlich die verbreiteten technizistischen Engführungen, indem er seinen Medienbegriff einerseits semiotisch, andererseits handlungstheoretisch ableitet. Dadurch gelangt "die sprachliche Aussage" in den Mittelpunkt seiner Überlegungen (ebd. 23 f.), die alle Kommunikationssituationen einbeziehen wollen, in denen Medien wirksam werden und die auf ihre je spezifischen Strukturen hin untersucht werden sollen. Es ist kein Zufall, daß die exemplarische Vorstellung solcher Kommunikationssituationen ihren Ausgang vom Gespräch nimmt (ebd. 58 ff.).

Neubauer überwindet damit die vordergründig nomenklatorische Inanspruchnahme der Kommunikationswissenschaft z.B. seitens einer 'Pädagogik der Kommunikation' (Schaller 1978) ebenso wie die anthropologisch-essentialistische Umdeutung semiotisch-kommunikationswissenschaftlicher Aussagensysteme in einer 'personalistischen Pädagogik' (Bock 1978). Das Konzept verläßt den in der medienpädagogischen Diskussion bislang vorherrschenden Boden kybernetisch-informationstheoretischer, funktionalistisch-systemtheoretischer und kritisch-materialistischer Medientheorien und knüpft an neuere Forderungen zur Entwicklung interaktionistisch-handlungstheoretischer Begründungen medienpädagogischer Praxis an, die im Verein mit linguistisch, soziologisch und psychologisch angewandter Forschung zu jener "Phänomenologie des Konkreten" führen könnte, von der Baacke (1979: 62) hofft, daß sie den "Graben zwischen Medienpädagogik als einer Form sozialen Handelns und Medientheorie als einer Form wissenschaftlicher Reflexion" schließen hilft.

9.5.2 Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit neuen Medien

In der Mediendidaktik erhält infolge der jüngsten technischen Entwicklung die Frage neuen Auftrieb, wie Lehr- und Lernprozesse mit Hilfe von (technischen) Medien verbessert und erleichtert werden können. Dabei gewinnt die in der Pädagogik seit längerem erhobene Forderung nach einer Individualisierung des Wissenserwerbs neue Aktualität (Weinert 1982). Aber statt an die früheren Diskussionen um die Programmierten Instruktionen anzuknüpfen, scheint es heute aussichtsreicher, das Konzept des "selbstgesteuerten Lernens" (Neber 1982) mit dem Potential der 'neuen Medien' zu verbinden (vgl. Fischer et al. 1983).

Der Begriff 'neue Medien' impliziert die Abgrenzung von 'alten Medien'. Medien der Unterweisung gibt es natürlich seit je, was zuweilen durch den publizistischen Medienbegriff übersehen wird, der ihn auf die 'klassischen' Massenmedien Presse, Film, Funk und Fernsehen zu reduzieren tendiert. Von diesen unterscheiden sich die sog. 'neuen Medien' zunächst in technischer Hinsicht durch ihre elektronischen Bauelemente (integrierte Halbleiterschaltungen), kürzeren Informationsverarbeitungszeiten und höheren Speicherdichten sowie ihre Rückkoppelungsverfahren, was die Perspektive eines 'Dialogs' der Benutzer mit externen Speichern oder Rechnern eröffnet (vgl. Haefner 1982: 49).

Durch das Prinzip der 'Integration' lassen sich die neuen Medien miteinander kombinieren und um einen TV-Bildschirm als Informationszentrale gruppieren (Melezinek 1984: 12): der Empfänger wird nicht nur zwischen den Programmen der Sendeanstalten, des Kabelfernsehens und des Satellitenfernsehens wählen können; der Bildschirm kann die Videotext-Signale sichtbar machen, über Modem und Tastenfeld an Heimcomputer angeschlossen werden, über Dia- oder Filmabtaster als Projektionsfläche für Dia- und Filmprojektoren fungie-

ren, über Videokameras, Videorecorder und Bildplattenspieler mit Signalen gespeist und schließlich über Telephon und Modem mit externen Speichern oder Rechenanlagen verbunden werden.

Diese letzte Möglichkeit, der Bildschirmtext (Btx), stellt nach der (auch kommerziell) erfolgreichen Verbreitung z.B. von Sprachkursen auf Videokassetten die neueste Entwicklung der Unterrichtstechnologie dar und verspricht neuartige Anwendungsmöglichkeiten in der Vermittlung z.B. von Fremdsprachen. Erste Erfahrungen mit diesem neuen Medium werden z.Zt. an verschiedenen Universitäten gesammelt; die Fernuniversität Hagen will es zur Unterstützung des Fernstudiums (Lernhilfen, Rechnerverbund, bibliothekarische Fernanleihe etc.) nutzen. Die technisch faszinierenden Erwartungen, die mit Btx als Medium der Informationsvermittlung (Abrufbarkeit von Forschungsresultaten, Statistiken, Bibliographien, Kursprogrammen) oder als 'Dialog-Medium' (Informationsaustausch, Tests etc.) verbunden werden (vgl. Ratzke 1982: 182), lassen die pädagogischen Probleme allzu leicht in den Hintergrund treten. Sie zu reflektieren ist Aufgabe der Mediendidaktik (vgl. Melezinek 1982) und - im Zusammenhang mit Sprachunterricht - auch der Angewandten Linguistik (vgl. Raasch/Kühlwein eds. 1984).

Erste praktische Erfahrungen mit der 'Übersetzung' herkömmlicher Lehrmaterialien in Btx-Programme lassen Chancen und Grenzen des Mediums deutlicher werden. Die technische Beschränkung der Gesamtmenge an Zeichenplätzen pro Bildschirmseite hat z.B. semiotische Probleme der Textgestaltung zur Folge und erfordert meist auch eine Änderung der Argumentationsgliederung (Raasch 1984: 61). Die von der Lektüre von Lehrbüchern her gewohnten Möglichkeiten der 'Textverarbeitung' lassen sich nicht alle auf das neue Medium übertragen. Dies erfordert eine Veränderung des Rezeptionsverhaltens, wenn z.B. statt Vernetzung separater Infor-

mationsteile durch Vor- und Zurückblättern, statt Hervorhebung und Kommentierung durch Marginalien etc., nur ein zeitliches Nacheinander begrenzter Informationsteilstücke möglich ist, was zweifellos höhere Anforderungen an die Speicherkapazität des Lerners stellt als die Präsentation von Texten in Buchform.

Erst im Medienverbund entfalten solche Lehrmaterialien daher ihre volle Wirkung. (Wer mag, kann diese im Grunde naheliegende Einsicht auch durch die didaktische Analyse "lerneradaptiver Instruktionssysteme" bestätigt finden: Hannemann et al. 1978.) Die Möglichkeiten des 'selbstgesteuerten Lernens' mit Hilfe der Medien "individualisierter Massenkommunikation" (Ratzke 1982: 177) haben jedoch nicht nur Änderungen der Textverarbeitung zur Folge, sondern erfordern auch neue Überlegungen zur Textkonstitution - zur Sequenzierung des Lehrstoffs, zu seiner semiotischen Präsentation, zur verstärkenden oder korrigierenden Rückmeldung, zu Lernzeit und Wiederholungsphasen - vor dem Hintergrund pädagogisch-psychologischer Befunde der Lerntheorie und Kognitionspsychologie (vgl. hierzu Seel/Strittmatter 1984: 43-58).

Lehren und Lernen wird sich durch die neuen Medien nachhaltig verändern - auch im Sprach- und Fremdsprachenunterricht: "wenn die Bildungsinstitutionen sich von den neuen Medien nicht vor ein fait accompli stellen lassen, sondern ihre Nutzung und Wirkungen mitgestalten und mitbestimmen wollen" (Oomen 1984: 28), dürfen nicht nur die technischen Aspekte im Vordergrund der Überlegungen stehen bleiben, sondern müssen auch die Konsequenzen für den Lernenden, den Lehrenden, den Lernprozeß, die pädagogischen Institutionen stärker als bisher berücksichtigt werden.

Signifikanterweise wird neuerdings vom Lerner im hochindividualisierten Umgang mit neuen (bislang meist außerhalb des Unterrichts in Schule oder Hochschule zusätzlich gebotenen und in durch das Medium in bestimmter Weise vorstruk-

turierten) Lernstoffen nicht nur Abstraktionsfähigkeit zur Erfassung logisch-begrifflicher Netze verlangt, nicht nur Kreativität in der Aneignung und Entwicklung effizienter Suchstrategien, nicht nur technisches Wissen zur Beherrschung der Apparaturen, sondern auch, daß er "seelisch stabil und gesichert" sei (Haefner 1982: 252). Dies ist gewiß ein Indiz dafür, daß z.B. im Sprachunterricht über den kognitiven, referentiellen, metalingualen Funktionen der Sprache ihre expressiven und appellativen Funktionen im Ausdruck des Selbst wie im Gespräch nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. Oomen 1984: 25).

Der Lehrer muß sich fragen, wie er das individuelle schulexterne Lernen der Schüler in die Schulbildung integriert, wie er stoffliches Wissen mit sinnlicher Erfahrung verknüpft, wenn er sich verbreiternde Gräben zwischen schulischer und außerschulischer Bildung einzelner Schüler mit entsprechenden pädagogischen und psychologischen Konsequenzen vermeiden will. Dadurch kommen auch neue Anforderungen auf die Lehreraus- und -fortbildung zu: die bereits bestehende Konkurrenz mit kommerziellen Lehrangeboten kann nur produktiv sein, wenn z.B. auch der Germanistikstudent im Studium nicht nur etwas über die Literatur von Otfried bis Böll erfährt, sondern auch aktiv mit Medien zu arbeiten und sie zu nutzen lernt; wenn der Deutschlehrer z.B. selbst medienspezifisch und mediengerecht Texte verfassen und solche zu verfassen vermitteln kann; wenn der Fremdsprachenlehrer Bildschirmtexte als Lehrprogramme zu nutzen, zu beurteilen oder selbst zu formulieren versteht. Für diese neuen Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Medienkommunikation kapazitativ, technisch und personell gerüstet zu sein, sind unsere Philosophischen Fakultäten und philologischen Fachbereiche indes noch weit entfernt - und werden es bei den derzeit herrschenden Prioritäten unserer Bildungspolitik auf absehbare Zeit wohl auch bleiben. -

10. ZUSAMMENFASSUNG

Der Gegenstand dieser Untersuchung fügt sich nicht der bequemen Einteilung überkommener Fächergliederungen. Den Zusammenhang zwischen Erziehung, Sprache und Gesellschaft herzustellen und ihn genauer auszuleuchten, ist nicht nur die Aufgabe von Pädagogen. Sie müssen die Ergebnisse benachbarter Disziplinen zur Kenntnis nehmen, die zur Erhellung und Konkretisierung dieses Zusammenhangs von ihren jeweiligen Standpunkten aus beitragen. Seine Komplexität ist seit langem eine Herausforderung für jene Wissenschaftler, die darauf nicht mit dem Rückzug auf die unumstritteneren 'Kerngebiete' ihres angestammten linguistischen, soziologischen, psychologischen, philosophischen, informations- und zeichentheoretischen, kommunikations- und medienwissenschaftlichen Terrains reagieren, sondern die Anstrengung interdisziplinärer Bemühung nicht scheuen, der vielfältigen Verflochtenheit des Gegenstandes ihres Interesses gerecht zu werden und nach Anknüpfungspunkten zu suchen für die Formulierung gemeinsamer Fragestellungen oder Problemlösungsvorschläge über die Begrenzung und vielleicht Begrenztheit des eigenen fachlichen Horizonts hinweg.

Unter Pädagogen ist ein solches Bemühen keineswegs zufällig besonders ausgeprägt. Manchmal lief die Pädagogik dabei in der Vergangenheit sogar Gefahr, kurzerhand der Psychologie oder Soziologie subsumiert zu werden. Neuerdings häufen sich die Anzeichen, die eher darauf deuten, daß Pädagogik nun gleichsam als Teildisziplin der Kommunikationswissenschaft vereinnahmt zu werden drohe. Freilich kann dies auch eine fruchtbare neue Anschlußstelle markieren für Pädagogen, die ihren Gegenstand 'Erziehung' als eine Form 'sozialen Handelns' verstehen und etwa Linguisten, die ihren Gegenstand 'Sprache' als ein Medium 'sozialen Handelns' definieren.

Der Reiz interdisziplinärer Darstellung ist indes zugleich ihr Risiko. Die Uneinheitlichkeit oder nur teilweise Übereinstimmung der Nomenklaturen, der Denktraditionen des eigenen Faches, die sich vielleicht nur streckenweise mit denen des benachbarten berühren, führen zu Kommunikationsproblemen und Mißverständnissen eigener Art, zu höchst divergierenden Beschreibungen identischer Sachverhalte oder zu ungenauem Amalgam heterogener Erkenntnisprozeduren. Dem sucht diese Untersuchung entgegenzuwirken, indem sie einen einheitlichen wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt sucht für eine methodologisch reflektierte Kooperation sprach-, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Bemühungen um die Lösung gemeinsam interessierender Problemstellungen.

Vor dem nur umrißhaft angedeuteten Hintergrund der langen Tradition sprach- und kommunikationsorientierter Fragestellungen in der Pädagogik wird in KAPITEL 1 daher zunächst ein Plafond vorgeschlagen, der das Gespräch zwischen den Disziplinen erleichtern und es vor dem Versuch (der Versuchung auch) seiner voreiligen Engführung schützen soll: ein 'realistischer' Zugang zur Struktur des Verhältnisses von Kommunikation und Erziehung wird weniger von wissenschaftsgeschichtlichen oder modelltheoretischen Interessen bestimmt als vielmehr seinen Ausgang von den Phänomenen nehmen, in denen er sich in pädagogisch relevanten Handlungsbereichen der gesellschaftlichen Wirklichkeit manifestiert. In diesem Sinne wird die hier gestellte Aufgabe erziehungswissenschaftlich als 'Angewandte Sprachsoziologie' formuliert, die das jeweils gegebene 'pädagogische Feld' als Vollzugsform sozialer 'Kommunikationsverhältnisse' empirisch zu beschreiben unternimmt.

Der Ausdruck 'Angewandte Sprachsoziologie' definiert dabei einerseits das Verhältnis von Theorie und Praxis, das die Untersuchung von nur theoretisch-systematischen und nur praktisch-anleitenden Vorhaben abgrenzt; andererseits den

wissenschaftstheoretischen Bezugspol, der das aus anthropologisch-phänomenologischen Erkenntnistraditionen abgeleitete Fundament für die Integration linguistisch-ethnographischer, soziologisch-ethnomethodologischer und pädagogisch-personaler Ansätze bereitstellt; und drittens den objektspezifischen Konvergenzpunkt, der im Focus der verschiedenen fachsystematischen Relevanznahmen und methodischen Prozeduren stehen und zugleich den 'roten Faden' bündeln soll, an dem die verschiedenen thematischen Facetten mit der verbindenden Formulierung der Kapitelüberschriften ("Sprache und ...") aufgereiht werden.

Im Rahmen eines solchermaßen abgesteckten 'interpretatorisch-integrativen' Paradigmas jenseits der verkürzenden Dichotomisierung 'erklärenden' und 'verstehenden' Wissenschaftsverständnisses wird dann die Auswahl der hier exemplarisch diskutierten Problemfelder begründet, die von pädagogischen Erkenntnisinteressen geleitet ist und nicht den gesamten Objektbereich Angewandter Sprachsoziologie systematisch erschließen zu wollen prätendiert. Vielmehr enthält jeder der hier ausgewählten Sektoren stets schon das Motiv zur Auseinandersetzung mit dem nächsten: Probleme der (sprachlichen) Sozialisation verschwinden nicht nach den ersten Jahren der Kindheit, sondern müssen auch in der Adoleszenz im Hinblick auf den Einfluß außerfamilialer Sozialisationsagenturen untersucht werden; der oft gruppentypisch geprägte Jargon der Jugendlichen ist Anlaß für eine genauere Betrachtung des Verhältnisses von Sprache und Gruppe im allgemeinen; die dabei zu beobachtenden Unterschiede der kommunikativen und gruppendynamischen Prozesse in Kleingruppen und in größeren Gruppen lenkt den Blick auf die Besonderheiten der Kommunikation im Rahmen von Gruppenverbänden und gesellschaftsgeschichtlich daraus entstandenen Institutionen; eine der pädagogisch bedeutsamsten Institutionen aber ist die Schule, deren typische kommunikative Strukturen seit je erziehungswissenschaftliches und neuerdings auch (sozio-)linguistisches Thema sind; die Kritik an

den von dieser Institution je nach sprachlichem Vermögen sozial unterschiedlich eingeräumten Bildungschancen stand nach der Rezeption der Code-Theorie des britischen Pädagogen Basil Bernstein in der deutschen Sprach- und Erziehungswissenschaft lange Zeit im Zentrum der'Sprachbarrierendiskussion' und ließ die hier wieder in den Vordergrund gerückte gewiß nicht minder brisante Benachteiligung von Schülern aufgrund regional bedingter Abweichungen ihres sprachlichen Verhaltens vorübergehend im aufmerksamen Bewußtsein der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit zurücktreten; die Situation der aufgrund ihres Dialektes benachteiligten Schüler, die in der Schule zur Standardsprache erzogen werden, ähnelt in vielem der Situation unserer Ausländer, deren vielfältigen sozialen und psychischen Probleme nach ihrem eigenen Bekunden nicht zuletzt und nicht zum wenigsten ihre Ursache in sprachlichen Hindernissen haben, die zu überwinden Voraussetzung erfolgreicher sozialer und beruflicher Integration ist; beruflicher Erfolg aber ist wiederum nicht denkbar ohne die in vielfach gegliederten Instruktionsprozessen erworbene Fähigkeit, sich in dem jeweiligen Fachzusammenhang der beruflichen Tätigkeit angemessen verständigen zu können; der enorme Einfluß der Fachsprachen auf den Wandel der Gemeinsprache wird noch verstärkt und beschleunigt durch deren Verbreitung in den Massenmedien, die als soziale Institutionen der Informationsvermittlung im gesellschaftlichen Leben zunehmend an Bedeutung gewinnen und überdies als zu den klassischen Sozialisationsagenturen hinzutretende die Rolle der 'heimlichen Miterzieher' übernommen haben, die von der Pädagogik zunächst nur widerstrebend zur Kenntnis genommen wurde, die sich heute jedoch als eine der fruchtbarsten Impulse für jenes zu Beginn konstatierte kommunikationssoziologische Interesse in der Pädagogik herausstellt, das der Darstellung Motiv und Ausgangspunkt bot.

Diese Auswahl verzichtet also bewußt auf die (m.E. unnötige) Rekapitulation gängiger Kontroversen über Prinzipien

sprachlicher Heterogenität oder Homogenität, über Defizit- oder Differenzhypothesen, die lange Zeit die wissenschaftliche Auseinandersetzung in diesem Bereich prägten (und in starren, die Geister auch wissenschaftstheoretisch scheidenden Formationen wie 'Sprachsystemlinguistik' vs. 'Sprachgebrauchslinguistik', 'Kompetenztheorie' vs. 'Performanztheorie' sozialen Handelns, 'kritisch-emanzipative' vs. 'affirmativ-kompensatorische Pädagogik' auch lange genug behindert hat). Sie verzichtet aber auch auf die Behandlung von in Deutschland empirisch (und politisch) weniger im Vordergrund des Interesses stehenden Problemen, an denen sich andernorts engagierte Diskussionen entzünden - Sprachkonflikte in mehrsprachigen Gesellschaften wie Belgien oder Indien etwa, Alphabetisierungskonzepte für afrikanische und südamerikanische Länder oder geschlechtsspezifische Sprachformen wie im Japanischen und in den Indianersprachen Nordamerikas -, Kontroversen also, die hierzulande oft nur nachgespielt wurden statt eigene Forschungen anzuregen.

Demgegenüber markiert das Thema der (sprachlichen) Sozialisation einen wichtigen und nahezu schon klassischen Berührungspunkt zwischen Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Die Sprachwissenschaft hat sich zunächst auf die Erforschung psycholinguistisch-kognitiven Aspekte des Primärspracherwerbs konzentriert und dessen psycho-sozialen Bedingungen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Aber seit sich das soziolinguistische Interesse mit der Entwicklung der 'Pädolinguistik' zur Pädagogik ähnlich zu öffnen beginnt wie zuvor die Psycholinguistik zur (kognitiven) Psychologie, bietet sich hier ein neuer Ausgangspunkt an für die fachübergreifende Erforschung der pädagogischen und psycho-sozialen Implikationen der Entwicklung und Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten.

KAPITEL 2 setzt an diesem Ausgangspunkt an und profiliert zunächst einen Traditionsstrang 'interaktiver Kindersprachforschung' heraus, der sich neben der generativ-transformationsgrammatisch orientierten Psycholinguistik und der kognitionstheoretisch-neurophysiologisch interessierten Sprachpsychologie behauptet hat und an den heute die interdisziplinär arbeitende 'Pädolinguistik' anknüpft. Sie trägt insbesondere auch den im folgenden knapp skizzierten sozialen und kulturellen Bedingungen des Spracherwerbs Rechnung. Dies gilt auch für das sodann exemplarisch vorgestellte soziolinguistisch bzw. soziosemiotisch instrumentierte Modell des Spracherwerbs in der Tradition des britischen Kontextualismus (der sich wie die Pädolinguistik an Prinzipien orientiert, die bereits in der Prager Schule formuliert wurden). Ein Überblick über die jüngsten Forschungsergebnisse in der Beobachtung der kindlichen Entwicklung zur Dialogfähigkeit, ergänzt um exemplarisch herangezogene Studien zur ethnographisch-ethnomethodologischen Analyse kindlicher Sozialwelten im Kontext pädagogischer Prozesse, leitet über zum zweiten Abschnitt des Kapitels, der den Jugendlichen und ihrer Verständigung untereinander gewidmet ist.

Hier steht der prosperierenden Jugendforschung in der Pädagogik in der Linguistik bislang nur die Forderung einer Jugend<u>sprach</u>forschung gegenüber. Eigene Untersuchungen zu diesem Thema belegen die Bedeutung des sozialen Gruppenzusammenhangs der Gleichaltrigen in dieser Phase der Sprachprofilierung. Im soziologischen Rahmen einer hier nur mit lockerem Strich anzudeutenden Ethnographie jugendlicher Subkulturen und auf dem empirischen Boden eines umfangreichen Corpus alternativer Medien von Jugendlichen und/oder für Jugendliche wird das spielerisch-innovative und kritisch-experimentelle Potential ihrer Sprache herausgearbeitet, aber auch auf die Gefahren hingewiesen, die sowohl aus einer zu weitgehenden Intensivierung des Gruppenbezugs für die Reichweite der Verständigungsmöglichkeiten außerhalb

der Gruppe als auch aus einer schematischen Routinisierung ambiger Handlungsmuster für die Präzision der Verständigung innerhalb der Gruppe entstehen können.

KAPITEL 3 untersucht das Verhältnis von Sprache und Gruppe, indem es zunächst dessen soziologische und psychologische Dimensionen genauer beleuchtet und dann die pädagogisch relevanten Sozialisationsagenturen Familie und peer group exemplarisch als sprachprägende Kleingruppen herausstellt. Für die linguistische Tradition der Gruppen(-sprach-)forschung wird die lange Reihe der Untersuchungen von Geheim- und Sondersprachen herangezogen. Die terminologische Verwirrung in der soziolinguistischen Redeweise von 'Codes' und 'Soziolekten' wird zum Anlaß einer genaueren Überprüfung des Verhältnisses von Sprachschichten und Gruppensprachen genommen, um hier zu einem begrifflich kohärenten Konzept für die empirische Analyse der Kommunikation in Gruppen zu gelangen. Als zwei exemplarische Bereiche für solche empirischen Ansätze werden Untersuchungen kommunikativer Prozesse in therapeutischen (Klein-)Gruppen und kommunikativer Netzwerke in der Stadt im Rahmen der modernen Stadtsprachenforschung vorgestellt.

KAPITEL 4 erweitert die damit eröffnete Perspektive zur Skizze einer Kommunikationssoziologie der Institution. Auf die Bedeutsamkeit der Kommunikationsverhältnisse der in einer Institution handelnden Menschen wurde in der Soziologie schon vor einiger Zeit aufmerksam gemacht, bevor sie die Linguistik als Thema entdeckte. Nach einer kurzen Einführung in den Stand der soziologischen und linguistischen Diskussion wird ein Panorama der Fragestellungen entfaltet, die sich in diesem bislang wenig beackerten Forschungsfeld für interdisziplinäre Arbeiten auftun. Besonderes Gewicht wird dabei zunächst auf die pädagogisch relevanten Institutionen gelegt, aber auch juristische, politische, kulturelle Institutionen werden genannt. Ausführlicher wird die potentielle Konflikthaftigkeit institutionell 'verzerrter'

Kommunikation am Beispiel von Institutionen des Gesundheitswesens und des Rechtswesens illustriert, indem exemplarisch Gespräche zwischen Arzt und Patient bei einer Visite im Krankenhaus und zwischen Richter und Angeklagtem in einer Verhandlung vor Gericht auf Probleme routinisierter Gesprächsstrategien und auf Fehler der Dialogorganisation hin untersucht werden. Die pädagogische Bedeutung zeigt sich besonders plastisch im Falle der Jugendgerichtsbarkeit, die ihren gesetzlich verankerten pädagogischen Auftrag aus institutionstypischen Gründen nur schwer gerecht werden kann. Die Fachausbildung berücksichtigt solche Aspekte bislang nicht, so daß Pädagogen und Linguisten aufgerufen sind, ihr Wissen im Interesse einer praktischen Verbesserung der Kommunikation zwischen Laien und Experten, Repräsentanten der Institution und ihren Klienten zur Verfügung zu stellen.

KAPITEL 5 widmet sich einer Institution, die solchen Aspekten traditionell die größte Aufmerksamkeit schenkt: der Schule. Die Pädagogik hat seit längerem das Geschehen im Unterricht als Gruppenprozeß analysiert und die 'Unterrichtssprache' genauer zu untersuchen gefordert. Seit die Soziolinguistik sich vor kurzem ebenfalls dieses Themas angenommen hat, steht einer fruchtbaren Kooperation zum Zwecke empirischer Beobachtung unterrichtlicher Interaktion nichts mehr im Wege. Über die ersten vorliegenden Ergebnisse solcher Beobachtungen sowohl des sprachlichen wie des nicht-sprachlichen Handelns im Unterricht wird hier informiert: neben den verschiedenen in der Pädagogik breit rezipierten angelsächsischen Ansätzen empirischer Unterrichtsforschung, die verbale Strategien in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellen, wird auch auf neuere Versuche zur Anwendung gesprächsanalytischer und argumentationstheoretischer Kategorien in der Analyse des Unterrichtsdiskurses eingegangen. Darüberhinaus wird das bislang noch kaum untersuchte Verhältnis von lehrzielorientierter 'Hauptkommunikation' und nicht-lehrzielorientierter 'Nebenkommunikation' im Unter-

richt problematisiert. Den Abschluß bilden wieder einige exemplarisch ausgewählte Fallstudien - hier zu einigen typischen Formen der Kommunikation im Unterricht an den einander entgegengesetzten Polen der Institution, nämlich in der Primarstufe und im Hochschulseminar - die u.a. auch dem Lehrer wichtige Hinweise für seine Handlungsplanung und Gesprächsorganisation sowie für methodisch-didaktische Schlußfolgerungen liefern dürften.

KAPITEL 6 greift aus diesem Problemkreis einen besonderen Aspekt heraus: die über der Diskussion sozial bedingter Sprachbarrieren etwas in den Hintergrund getretene Frage, ob und inwieweit der Dialekt als regional bedingte Sprachbarriere die geforderte Gleichheit der Bildungschancen einschränkt. Dies erfordert zunächst eine soziologische Umorientierung der traditionellen dialektgeographischen Fragestellung, wie sie in der neueren 'sozialen Dialektologie' unter soziolinguistischem Titel angesteuert wird. Den theoretischen Prämissen der Untersuchung entsprechend, wird 'Dialekt' hier nach kritischer Auseinandersetzung mit traditionellen und mit materialistischen Ansätzen als soziales Symbol definiert, das in den kommunikativen Prozessen der Unterrichtssituation handlungsrelevante Funktion gewinnt. Dies erlaubt, nicht nur dem schichtsoziologisch abgeleiteten Barrierencharakter des Dialektes, sondern auch seiner gruppensoziologisch beobachteten Integrationsfunktion systematisch und methodisch Rechnung zu tragen. Das Hauptaugenmerk gilt jedoch den Schwierigkeiten, die Dialekt sprechende Schüler nachweislich im Unterricht haben. Dazu wird , wiederum beispielhaft, der Zusammenhang zwischen Dialekt und Schulerfolg anhand einer für den Raum Hessen repräsentativen Untersuchung dargestellt, die gegenüber sozialidealistischen Thesen von der funktionalen Gleichwertigkeit von Dialekt und Standardsprache ebensolche Skepsis aufkommen läßt wie gegenüber einer vordergründigen Romantisierung des Dialektes. Dies wird untermauert mit einer detaillierter ausgefächerten linguistischen Systematik

der Fehlertypen, die den Schülern als dialektal bedingte nachzuweisen sind und die ihren schulischen Erfolg beeinträchtigen. Daraus werden abschließend einige pädagogische Konsequenzen für die Konzeption einer dialektorientierten Sprachdidaktik im Rahmen einer Angewandten Dialektologie und - auf dem linguistisch-sozialpsychologisch gesicherten Boden empirischer Befragungen - für die Frage nach den Zielen einer Spracherziehung der Kinder von Dialektsprechern gezogen.

KAPITEL 7 ist einem gesellschaftspolitisch mindestens ebenso wichtigen Problem gewidmet, das in der Pädagogik wie in der Soziologie und Angewandten Sprachsoziologie in den letzten Jahren zunehmend auch ins Zentrum wissenschaftlicher Interessen gerückt ist: das Problem der (sozialen, beruflichen, sprachlichen, psychologischen) Integration der Ausländer in unsere Gesellschaft. Da Linguistik und Ausländerpädagogik bislang noch kaum Anstrengungen zur Koordination ihrer Bemühungen in diesem Feld unternommen haben, wird hier einer Darstellung der soziokulturellen und psychopädagogischen Bedingungen des Spracherwerbs breiterer Raum gegeben. Die Reflexion einschlägiger indentitätstheoretischer Voraussetzungen führt zu dem Entwurf eines Kategorienrasters zur Beschreibung der Probleme interkultureller Kommunikation und interkultureller Erziehung in den folgenden Abschnitten. Dort werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Forschung in dem sich rapide entwickelnden Bereich 'Deutsch als Zweit- und Fremdpsrache' referiert, aus denen sich einige Anregungen für die Wahl geeigneter Stoffe und Methoden sowie für die Funktion der Literatur im Unterricht und dessen kulturkundliche Einbettung ergeben. Wenn das Ziel die Vermittlung einer 'bikulturellen Handlungskompetenz' sein soll, muß es sich an den durch die unterschiedliche ethnische Herkunft der Ausländer differenzierten Problemen orientieren. Dieser Differenzierung des Adressatenkreises sozial- und sprachpädagogischer Bemühungen soll die anschließende Gliederung der Ausländergruppen aus europäischen und außer-

europäischen Herkunftsländern dienen. Die zugrundeliegenden Erfahrungen und hier erörterten Forschungen konzentrieren sich dabei bislang vornehmlich auf die sozio- und psycholinguistische Untersuchung der Stufen des Spracherwerbs bei Arbeitsmigranten aus Süd- und Südosteuropa, also bei Italienern, Spaniern, Portugiesen, Griechen, Türken und Jugoslawen. Deshalb wird die Diskussion der den Spracherwerb dieser Gruppen fördernden und ihn behindernden außersprachlichen Faktoren ergänzt um den Bericht eigener Beobachtungen und Erfahrungen im Unterricht mit einigen von der Forschung bislang weitgehend vernachlässigten Gruppen von Ausländern, den Flüchtlingen und Asylsuchenden aus Asien und Afrika. Einer dritten Gruppe, den Ausländerkindern, gilt eher das pädagogische Interesse, das hier exemplarisch durch ein Bonner Projekt zur Prüfung von Möglichkeiten nichtinstitutionalisierter Hilfen zur schulischen und sozialemotionalen Integration von Gastarbeiterkindern repräsentiert wird. Neue Desiderate werden abschließend im Bereich der beruflichen Bildung und der Vermittlung von Fachsprachen für ausländische Jugendliche aufgezeigt.

KAPITEL 8 rückt dann das Problem fachsprachlich bedingter Kommunikationsbarrieren und -konflikte ins Zentrum der Untersuchung. Den Schwerpunkt bilden dabei - nach einer Festlegung terminologischer Konventionen in der Abgrenzung von Gruppen- und Berufssprachen - die innerhalb der Fachsprachenforschung im engeren (linguistisch-lexikographischen) Sinne bislang vernachlässigten soziologischen und pädagogischen Aspekte des Gebrauchs und der Vermittlung von Fachsprachen im Verständnis Angewandter Sprachsoziologie. Nach einer Typologie kommunikativer Konflikte, die ihre Ursache im fachsprachlichen Gebrauch selbst haben, dient ein kleiner Exkurs zur psychologischen Fachsprache dazu, den vielfach gar nicht bewußten Einfluß von Fachsprachen auf die alltägliche Verständigung zu illustrieren (und nebenbei die Jargonisierung von Wissenschaftssprachen in bestimmten Gruppenstilen zu glossieren). Bei der genaueren Betrachtung

von Fachsprachen in Unterricht und Ausbildung geht es zunächst um die verschiedenen Möglichkeiten einer pragmatischen Gliederung der Fachsprachen nach funktionalen Verwendungskontexten (und entsprechenden Graden der Fachsprachlichkeit mit den damit einhergehenden Strukturveränderungen), dann um die vom Lehrer zu beachtenden linguistischen Strukturen und fachübergreifenden Wortbildungsmuster, deren detailliertere Untersuchung zugleich manches Vorurteil über Fachsprachen zu revidieren helfen soll. Der Schluß des Kapitels ist Überlegungen zur Überwindung fachsprachlicher Barrieren gewidmet - zum einen in interkultureller Hinsicht durch die Beachtung der unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen im fachlichen und fachsprachlichen Unterricht mit Ausländern, zum anderen in intrakultureller Hinsicht durch die Verantwortung der Akteure in Massenmedien bei der Vermittlung fachspezifischer und insbesondere wissenschaftlicher Inhalte im Rahmen ihrer öffentlichen Informationsaufgaben.

KAPITEL 9 knüpft daran unmittelbar an, indem es einleitend auf den fachsprachlichen Charakter des insider-Jargons vieler Journalisten bei der Arbeit hinweist. Der Zusammenhang zwischen Massenkommunikation und Erziehung wird danach über die soziologische und pädagogische Definition der Medien als Institutionen und als Sozialisationsinstanzen hergestellt. Der im folgenden entfaltete Vorschlag eines im engeren Sinne soziosemiotischen Medienbegriffs soll die Verständigung zwischen den mit der Untersuchung massenmedialer Kommunikation befaßten Disziplinen mit ihren unterschiedlichen terminologischen Konventionen erleichtern helfen. Diesem Ziel und der besseren Übersicht dient auch die systematische Gliederung von Medienketten nach dem Verhältnis der räumlichen und zeitlichen Koordinaten der Speicherungsform ihrer Informationsgehalte im Zeichenträger. Im Mittelpunkt des Kapitels steht die Differenzierung der einzelnen Mediensorten im Bereich der Druckmedien, der auditiven, audiovisuellen und elektronischen Medien sowie

der für sie jeweils typischen Kommunikationsformen, wobei dem soziolinguistischen und medienpädagogischen Akzent ihres Barrierecharakters besondere Aufmerksamkeit gilt. Dieser wird dann durch eine Untersuchung der einzelnen journalistischen Textsorten vor allem der Presse, aber auch des Fernsehens, noch genauer herausgeschält. Mit der Beleuchtung des Verhältnisses von Medienpädagogik und Kommunikationssoziologie leitet das Kapitel schließlich zurück zum Ausgangspunkt mit der Frage nach dem gemeinsamen Konstitutionsgrund kommunikations- und erziehungswissenschaftlichen Interesses, das gerade im Medienbereich einen fruchtbaren Konvergenzpunkt gefunden zu haben scheint, der nun der Erweiterung und Bereicherung um linguistische Präzisierungsmöglichkeiten des methodischen Procedere bedarf. Einen Ausblick in die Zukunft eröffnen zum Abschluß einige Informationen zu den mediendidaktisch noch kaum reflektierten Möglichkeiten (und Grenzen) des Umgangs mit den neuen elektronischen Medien im Unterricht allgemein und speziell im Sprachunterricht.

Insgesamt wird in der Arbeit den die beteiligten Disziplinen verbindenden Erkenntnisinteressen und Forschungsdesideraten der Vorzug gegeben. Das geht zuweilen auf Kosten der theoretischen Tiefe, bis zu der bei der Behandlung von Einzelaspekten vorgedrungen werden kann, oder der empirischen Breite, bis zu der die Darstellung fachspezifischer Probleme zu folgen sich erlauben darf, wenn auch der Nicht-Spezialist zur Lektüre motiviert bleiben soll. Aber an jedem solcher Punkte, an denen im Zweifel der Bescheidung in resümierender Skizze der Vorzug gegenüber detailliertem Exhaustivitätsehrgeiz gegeben wurde, verweisen kapitelweise und damit problemsystematisch geordnete Literaturangaben auch den Spezialisten auf jene interdisziplinär verschlungenen Forschungs- und Erkenntnispfade, denen zu folgen ihm dieser Integrationsversuch einige Anregungen bieten (geboten haben) möchte.

ANMERKUNGEN Kapitel 1

1 Auf die terminologische Differenzierung zwischen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft' sei hier verzichtet, da Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin weder der begrifflichen Bekräftigung ihrer Fachbezeichnung bedarf noch das Verhältnis von Theorie und Praxis durch das Begriffspaar verdeutlicht wird - etwa im Sinne einer 'reinen Erziehungswissenschaft' als Hort der Theorie (Lochner) und der 'Pädagogik' als Ort der Praxis: diese Diskussion erneut zu führen, erscheint nach der grundlegenden Auseinandersetzung mit dem "Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik" bei Sayler 1968 zumindest hinsichtlich dieses Aspektes als weder fruchtbar noch erforderlich (vgl. bes. Sayler 1968: 67 - 73 u. 238). Im übrigen unterscheidet sich das Verhältnis von Wissenschaft und ihrem Gegenstand, von Meta- und Objektbereich in der Pädagogik (oder Erziehungswissenschaft) nicht prinzipiell von dem in anderen Human- und Sozialwissenschaften. -

Die Hervorhebungen im folgenden Zitat von Baacke (1979: 52) sind von mir: HL.

2 Umgekehrt definieren viele 'angewandt' orientierte Soziolinguisten - in den USA noch deutlicher als in Europa - ihren vorrangigen Untersuchungsbereich als pädagogischen: vgl. M. Hartig, "Angewandte Soziolinguistik im internationalen Vergleich", in: id. (ed.) 1981, 201 - 207. -

Im übrigen stehen die hier genannten Namen exemplarisch für verschiedene Traditionsstränge (in mehreren Disziplinen), die sich unter zahlreichen Etiketten ('Dialog', 'Gespräch', 'Begegnung'; Primärspracherwerb, Sozialisation etc.) mit pädagogischen 'Kommunikationsverhältnissen' (s.u.) wissenschaftlich auseinandergesetzt haben: vgl. u.a. (s. Anm. 1.4) Buber 1954, Nohl ^{7}1970, Bollnow ^{3}1979; Schorb 1958, Schrey 1970, Baacke ^{2}1975, Jourdan 1976, Schaller 1978, Bock ^{2}1975, id.1978, Schoch 1979, Neubauer 1983, Bucher 1983. Zu Piaget, Bernstein usw. s.u. Kap. 2.1.

3 Vgl. Habermas 1971, id. 1981. Mit den konsenstheoretischen Prämissen des Habermasschen Diskurs-Modells, das im "Vorgriff auf die ideale Sprechsituation" im 'Diskurs' der Utopie ein Stück Wirklichkeit abtrotzen zu können beansprucht, habe ich mich an anderer Stelle kritisch auseinandergesetzt (Hess-Lüttich 1981: 39 ff., 46 ff., 149 ff. et passim); vgl. neuerdings auch McCarthy 1980 und Matthiesen 1984; zur Kritik an Watzlawick et al. 1973 vgl. Ziegler 1977; zur Kritik an Schaller vgl. bes. Jourdan 1976.

4 Stichworte wie die hier genannten finden sich in zahlreichen Varianten in den Arbeiten aus dem weiteren Umkreis einer sich selbst als 'kritisch' apostrophierenden Er-

ziehungswissenschaft wie z.B. von Mollenhauer 1972, Lenzen 1973, Beyer/Kreuder 1975, Ulich 1976, Popp (ed.) 1976, Schäfer/Schaller ^{3}1976, Schaller 1978, Bönsch 1978, Schoch 1979, Winkel 1981, Joppien 1981 usw.

5 Dies markiert den möglichen wissenschaftstheoretischen Konvergenzpunkt einer 'realistischen Erziehungswissenschaft' im Sinne Heinrich Roths und einer 'realistischen Sprachwissenschaft' im Sinne Peter Hartmanns (1980).

6 Die Asymmetrie des (pädagogischen) Kommunikationsverhältnisses wird in der Erziehungswissenschaft seit langem als für pädagogische Prozesse konstitutiv angesehen und z.B. von Roth mit dem Begriff des 'erzieherischen Gefälles' anthropologisch und empirisch zu fassen vorgeschlagen (vgl. H. Roth, "Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik", in: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958: 11 (vgl. Sayler 1968: 43, 49). - Mit dem autoritativen Mißverständis dieser konstitutiven Asymmetrie im ritualisierten Unterrichtsdiskurs setzt sich Wunderlich (1969: 263 - 287)aus pragmalinguistischer Sicht kritisch auseinander.

7 'Empirie' wird hier nicht auf das Verständnis eines quantitativ instrumentierten explanativ-prognostischen Paradigmas reduziert; auch im Rahmen eines interpretativ-rekonstruktiven Paradigmas sind empirische Verfahren im Sinne qualitativer Sozialforschung möglich (und erprobt!) und schließen zudem die Möglichkeit ein, die Position des Forschers im Erkenntnisprozeß methodisch kontrolliert zu reflektieren (vgl. Cicourel ^{2}1974, Schütze et al. 1973).

8 Ähnlich künstlich erscheinen die Versuche mancher 'Sprachwissenschaftler', ihr Terrain sorgfältig gegen das der 'Linguisten' abgrenzen zu wollen: kurioserweise wird dabei die wissenschaftspolitische Argumentation meist mit (im Verhältnis zur Pädagogik/Erziehungswissenschaft) umgekehrten Vorzeichen geführt.

9 Die verschlungenen Rezeptionswege sollen hier nicht rekonstruiert, sondern nur die Berufungen der amerikanischen und deutschen Ansätze auf gemeinsame Wurzeln (Husserl, Schütz) herausgestellt werden. Über alle grundlagentheoretischen Voraussetzungen informiert umfassend Schütze 1975 (s. dort auch zur Kritik korrelationistisch verkürzter Ansätze der Soziolinguistik). Einen konzisen Überblick über die hier genannten anthropologisch orientierten Zweige der amerikanischen Sprachsoziologie bieten Kallmeyer/Schütze 1976 und Henne/Rehbock ^{2}1982.

10 Die bibliographischen Angaben können aufgrund der leider nicht wenigen Fehler den Studenten zugleich als Vorlage für nützliche bibliographische Übungen dienen.

11 Einige exemplarische Hinweise zu den genannten Bereichen mögen hier genügen: Andresen et al. (eds.) 1978/79; Dieckmann 1981; v. Hahn 1983; Steinig 1976; Steger (ed.) 1982; Nelde (ed.) 1983. Auf einschlägige Forschungen außerhalb des deutschsprachigen Raumes verweisen z.B. Hartig 1980, Dittmar 1982 u. 1983.

12 In seiner Bestandsaufnahme der "Soziolinguistik in der BRD" nennt Dittmar (1983: 22) als die gegenwärtig fünf wichtigsten Untersuchungsgebiete: "1. schichtenspezifischer Sprachgebrauch, 2. soziale Funktion und Rolle der Dialekte, 3. Zweitspracherwerb im sozialen Kontext, 4. Sprachverhalten in Institutionen und 5. geschlechtsspezifisches Sprachverhalten". Demgegenüber seien "die komplexen Kommunikationsformen in der Stadt, die Varietäten der Verwaltung, der <...> Medien und Bildungsinstitutionen, des Stadtdialekts und lokaler ländlicher Varietäten <...> in der BRD - im Unterschied zu anderen Ländern - kaum erforscht" (ebd. 21). Daß aber auch in diesen Bereichen von einer tabula rasa keine Rede sein kann, lassen im folgenden insbesondere die Abschnitte 3.3.1, 4.3.3, 5.1, 6.3.2, 9.1.2 mit den dazugehörigen Literaturhinweisen vielleicht erkennen.

13 Die Position des Verfassers zu diesen theoretischen und methodologischen Fragen ist seinen Arbeiten zur Kommunikationssoziologie, zur Theoriebildung und zur Empirie in der Soziolinguistik zu entnehmen: vgl. u.a. Hess-Lüttich 1977: 10 - 28, 1981: 92 - 226, 1981 a: 513 - 560, 1982: 263 - 286, 1983: 143 - 162.

14 F. Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, Bd. IV/136, in: Werke (ed. K. Schlechta), München, Bd. II: 635.

Anmerkungen Kap. 2

1 Henne 1981: 372; vgl. S. Kierkegaard, Stadien auf des Lebens Weg, Düsseldorf/Köln 1958.

2 Die Literatur in diesen Feldern ist inzwischen unübersehbar geworden; dem einschlägig interessierten Linguisten helfen in einem ersten Zugang aber bereits die Hinweise, die z.B. Walter Hornstein in seinem historischen Überblick über die "Erziehungs- und Jugendkunde" gibt: Hornstein 1976: 111-148. Den neuesten Stand der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung repräsentiert z.B. die mehrbändige Studie, die 1982 vom Jugendwerk der Deutschen Shell AG vorgelegt wurde: Jugend 1982/83.

3 Taine 1876: 3-23; Pérez 1878; Lindner 1882; Sully 1896; Meumann 1902; Idelberger 1903. - Einen kritischen Überblick bietet McCarthy 1954: 492-630; vgl. Oksaar 1977: 12-29.

4 Vgl. Stern/Stern ^{4}1928 (^{1}1907); C. Bühler 1928; K. Bühler ^{6}1930 (^{1}1918); Piaget 1972 (frz. Orig. 1923); Wygotski 1969 (russ. Orig. 1934).

5 Vgl. u.a. Käsermann 1980: 11 ff.; zur Kritik des Chomskyanismus vgl. z.B. Weydt 1976.

6 Vgl. hierzu (und auch zur inhaltlichen Begründung der Unterscheidung zwischen 'Psycholinguistik' und 'Sprachpsychologie') neuerdings List 1981: 35 ff., 42 ff., 55 ff., 92 ff., 108 ff. Ein Band der Reihe Angewandte Linguistik (ed. B. Spillner) wird der Psycholinguistik (in Vorb.) gewidmet sein, auf den hier zur Ergänzung ausdrücklich verwiesen sei.

7 Vgl. zu diesen Ansätzen (etwa von Braine, Chomsky, Fillmore, Schlesinger, Chafe u.a.) z.B. Leuninger/Miller/Müller o.J. [1974], Kegel 1974, Engelkamp 1974, Slobin 1974, Cairns/Cairns 1976, Miller 1976, Clark/Clark 1977, Grimm 1977, Foss/Hakes 1978, Grimm/Engelkamp 1981. Zur Methodenkritik vgl. u.a. Hörmann 1976, Oksaar 1977, Biere 1978, Hörmann 1981, Knobloch 1984.

8 Vgl. exemplarisch Anastasi 1966, Grimm/Engelkamp 1981: 70-80, Gipper 1972, Gumperz/Hymes (eds.) 1972.

9 Vgl. Grüneisen/Hoff 1977, Steinkamp/Stief 1978.

10 Vgl. Claessens 1967; Mühlfeld 1975: 37.

11 Vgl. zu den von der Differentiellen Psychologie experimentell untersuchten 'Assoziationsnormen', die Aufschluß über die sprachliche Organisation des aufgebauten Wissens geben, z.B. Rosenzweig 1961 (zu intrakul-

turellen Unterschieden), Palermo/Jenkins 1965 (zu geschlechtsspezifischen Unterschieden), Szalay/Bryson 1973 (zu interkulturellen Unterschieden), Ervin 1961 oder Grimm/Wintermantel 1975 (zu altersspezifischen Unterschieden); einen Überblick über einschlägige Untersuchungen geben Hörmann 1977: 72-88 und Grimm/Engelkamp 1981: 72 ff.

12 Zur Londoner Schule vgl. Monaghan 1979, Hess-Lüttich 1984: 166-186; zu Halliday speziell Kress (ed.) 1976, de Ioia/Stanton 1980.

13 Vgl. hierzu (aus einer anderen theoretischen Perspektive) auch Auwärter/Kirsch 1982 und Auwärter 1983; u.U. könnte sich hier eine fruchtbare Verbindung mit Ansätzen der Spielpädagogik ergeben (Scheuerl ^{10}1977).

14 Vgl. Halliday 1975: 48 ff., 138 ff.

15 Vgl. die von Halliday beeinflußte Beschreibung der Sozialisationskontexte (regulative, instructional, imaginative, interpersonal contexts) in der Erziehung des Kindes bei Bernstein 1970: 344-347; vgl. Hess-Lüttich/Steinig 1973: 331 sowie Bernstein 1977, id. 1980.

16 Vgl. A.A. Leont'ev 1974, A.N. Leontjew 1977, Lurija/Judowitsch 1970. Weitere Hinweise bei Geier et al. 1979: 227 ff.

17 Vgl. etwa die Beiträge in Freedle (ed.) 1977 oder in Sinclair/Jarvella/Levelt (eds.) 1978.

18 Dafür spricht das auf den einschlägigen Tagungen der letzten Jahre vorgestellte Panorama methodisch unterschiedlich orientierter empirischer Untersuchungen: vgl. u.a. Ervin-Tripp/Mitchell-Kernan (eds.) 1977, Snow/Ferguson (eds.) 1977, Schaffer (ed.) 1977, Waterson/Snow (eds.) 1978, Ochs/Schieffelin (eds.) 1979, Dale/Ingram (eds.) 1982, Boueke/Klein (eds.) 1983.

19 Zur Anwendung der Erkenntnisse auf den literarischen Dialog cf. Hess-Lüttich 1979: 161-188; Schütze 1980: 72-94.

20 Vgl. jedoch auch schon Bühler 1930: 465-476 zum Spiel als einer "Tätigkeit, die mit Funktionslust ausgestattet ist" (461) sowie Stern ^{9}1967: 273-288.

21 Gumperz/Hymes 1972, Bauman/Sherzer (eds.) 1975, Sanchez/Blount (eds.) 1975, Hymes 1979. - Demgegenüber macht eine Untersuchung, die - wie Michael Parmentier in seiner Studie "Zur Struktur der kindlichen Interaktion" - Ansätze "aus diversen Zusammenhängen [...] wie die Transformationsgrammatik Chomskys, die Systemtheorie Luhmanns, die Psychoanalyse Freuds, die Theo-

rie des symbolischen Interaktionismus von G.H. Mead, die Kognitionstheorie Piagets oder die Ethnomethodologie und die Theorie des sogenannten 'Französischen Strukturalismus'" (Parmentier 1979: 13) zu einer Methodologie der Analyse kindlichen Spiels verschmelzen will, eher mißtrauisch im Hinblick auf die wissenschaftstheoretische Skrupulosität des Autors.

22 Die pädagogische Forschung steckt hier in Deutschland naturgemäß noch in den Anfängen; vgl. jedoch aus sozialpsychologischer Perspektive Allen (ed.) 1976, aus kognitionspsychologischer Perspektive Giesecke 1979, aus sprachsoziologisch-dialoglinguistischer Perspektive Goldberg 1975, Cook-Gumperz 1977, Cazden et al. 1979.

23 Aus der unübersehbaren Literatur seien hier nur exemplarisch genannt: Oevermann 1970/1972, Dittmar 1973, Klann 1975, Neuland 1975, Schütze 1975, Jäger et al. 1977. Zu der Rezeption in der Erziehungswissenschaft haben u.a. die Bände in den (von Paschen, Roeder, Loch, Priesemann betreuten) einschlägigen Buchreihen des Pädagogischen Verlags Schwann verdienstvoll beigetragen; vgl. auch die Aufarbeitung dieses Fragenkomplexes bei Zabel et al. 1979.

24 Die Rekapitulation einschlägiger Appelle von Politikern dokumentieren Glotz (ed.) 1979 ff. oder Roos 1982; vgl. kritisch hierzu Kuhn 1983: 61 ff.

25 Vgl. z.B. Jäger/Huber/Schätzle 1972, Jäger/Dittmar (eds.) 1972, Dittmar 1973, Neuland 1975 usw.

26 Nach der Welle der (vielfach politisch motivierten) Kritik an der Defizit-Hypothese gab es auch Stimmen (aus politisch ganz unterschiedlichen Richtungen) zur Kritik an der Differenz-Hypothese - z.B. von Ammon/Simon 1975, Bock 1975, Feldbusch 1977, Broweleit 1981, Bayer 1982 etc.

27 Vgl. die einschlägigen Beiträge zu Organen der eher 'konservativen' "Sprachpflege" wie Muttersprache, Sprachdienst, Der Sprachpfleger, Wiener Sprachblätter usw. (aber auch die Leipziger Sprachpflege) einerseits und andererseits die eher ideologiekritisch engagierte "Sprachkritik" z.B. bei Beutin 1976, Heringer (ed.) 1982, Kuhn 1983. Die Aktualität des Themas belegt die Tatsache, daß das Mannheimer Institut für deutsche Sprache seine Jahrestagung 1984 dem übergreifenden Thema "Sprachkultur" widmet: Teubert et al. 1984, Wimmer (ed.) 1985. Die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung hat in ihrem Sprachnormen-Projekt die Bedeutung des Themas u.a. auch für den Schulunterricht hervorgehoben (Mogge/Radtke eds. 1982).

28 Vgl. auch Giesecke 1981, Liebau 1981, Mollenhauer 1982, Wagner-Winterhager 1981 u.a.

29 Vgl. z.B. Burkert 1980, Hollstein 1981, Haller (ed.) 1981, Zinnecker 1982, id. 1983, Diederichsen/Hebdige/Marx 1983.

30 Die von Psychologen und Sozialpädagogen mit heißer Nadel gestrickten 'Wörterbücher' zur Jugendszene sind als Kuriositätensammlungen anregende Vorarbeiten zur linguistischen Datenerhebung: vgl. Wörterbuch für echt kreative Typen, Zürich: Diogenes 1982, Müller-Thurau 1983, Rittendorf/Schäfer/Weiss 1983.

31 Vgl. Ipfling 1965; Müller 1967; Fröhlich 1968; Baacke 1972; Gutte 1973; Dollase et al. 1974; Neisser 1975; Knoche et al. 1979; Ortmann 1982.

32 Arbeitsgemeinschaft Alternativpresse AgAp (ed.), Riesengroßes Verzeichnis aller Alternativzeitungen, Bonn 1981: 63. Auch die hier nicht berücksichtigten sog. Freien Radios werden seit 1975 immer zahlreicher: z.Zt. gibt es schon über 20 Sender mit regionaler Reichweite und festen Sendezeiten - vgl. Busch et al. (eds.) 1981.

33 Da es mir hier zunächst nicht um gesprochene Sprache geht, sehe ich von phonetischen und phonemischen Beispielen ab, die z.T. die phonetisch unbekümmerte Eindeutschung englischer Elemente demonstrieren, aber auch zu spielerischer Verfremdung genutzt werden wie in "/te:nakə/" oder "die '/matjəs/' rüberdonnern" für 'die Streichhölzer (matches) rüberwerfen'. Cf. in diesem Zusammenhang auch die gründliche und statistisch erhärtete Studie von Fink 1980 a; zur sprachebenenspezifischen Klassifikation der Interferenzphänomene allgemein vgl. Tesch 1978: 83-194; zur morphologischen, lexikalischen und semantischen Ebene vgl. im Hinblick auf Scheinentlehnungen und Transferenzprozesse allgemein Carstensen 1980 a, b, c. -
Die Beispiele im folgenden entstammen z.T. dem Kap. I.2 der Dissertation von Ortner (1982: 121-174), z.T. einem eigenen Corpus von Pop-Magazinen (Hess-Lüttich 1983 a), underground-Blättern (Hess-Lüttich 1976) und Stadtzeitungen (Hess-Lüttich 1983 b). Zu den Belegstellen aus Ortner s. das Wortregister, ebd. S. 421-465, aus den Stadtzeitungen: Ps = Pflasterstrand, SR = Stadtrevue, BL = Blatt.

34 Ich danke den Teilnehmern meiner Literatursemiotik-Seminare an der Freien Universität Berlin und der Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn für ihre engagierte Mitarbeit.

35 Vgl. die Dokumentation der Mescalero-Debatte in Hoffmann-Axthelm et al. (eds.) 1980; zu den folgenden Sprüchen vgl. die systematisch geordnete Zusammenstellung jugendlicher Wandsprüche in Zinnecker 1982: 430-476, bes. 448 ff.

36 Ich danke einer studentischen Arbeitsgruppe an der Universität Bonn, die im Wintersemester 1982/83 eine Erhebung zum Gebrauch von Anglizismen in der Jugendsprache an Bonner Schulen durchführte, insbesondere Michael Wachow für seine statistische Auswertung.

37 Vgl. auch Schleuning 1980: 29, Bättig et al. 1980: 59. Man kann freilich auch, je nach Standpunkt, in der jugendlichen 'irgendwie'-Inflation auch "ein Indiz für die Bereitschaft zur Relativierung der eigenen, nicht mehr als absolut gesetzten Position und damit auch eine Art des Angebotes zur Kommunikation" erkennen wie Kuhn 1983: 69; vgl. auch Behrendt et al. 1982: 151.

Anmerkungen Kap. 3

1 Schelsky hat in seiner Kritik dieser Engführung des Begriffs vor allem die Gefahr seiner Ideologisierung im Auge: "Die Betonung der kleinen Gruppe als der sozialen Hülle, von der der Mensch gehalten wird [...], in der er erst seine Identität, sein Selbstbewußtsein findet oder - wenn verloren - wiedergewinnt, ist in der westlichen Welt die Hoffnung der Erzieher vom Kindergarten bis zur Universität. [...] Gruppenforschung und Gruppendynamik, Gruppenarbeit und Gruppentherapie, Gruppenmoral und Gruppentrainer sind einige der vielen Ausdrucksformen einer sich immer unkritischer verbreitenden Geistesbewegung unter den von den Sozialwissenschaften beeinflußten Intellektuellen" (1975: 270; vgl. Schäfers 1980 a: 30).

2 Zu anderen Einteilungen von Gruppentypen wie Primär- und Sekundärgruppen, Sozio- und Psychogruppen, selbst- und fremdbestimmten Gruppen, offenen und geschlossenen, künstlichen und natürlichen Gruppen vgl. Crott 1979: 216 f. und die dort angegebene Literatur.

3 Nach der Formel: $X_d = \frac{n\,(n-1)}{2}$; vgl. W.M. Kephart, "A Quantitative Analysis of Intergroup Relationships", in: Am. Journ. Soc. 55 (1955): 544 ff.

4 Nach der Formel: $X_p = \frac{(3^n - 2^{n+1}) + 1}{2}$ wäre in unserem Beispiel n = 10, also X_p = 28501 potentielle Kommunikationsverhältnisse: vgl. Claessens 1977: 22 ff.).

5 Dieser Ausgangspunkt trägt explizit dem Problem der wissenschaftstheoretisch geprüften Kompatibilität der zu verbindenden Ansätze (im Sinne methodologisch gesicherter 'theory integration') Rechnung. Zur phänomenologischen Analyse sozialer Interaktion als Zugang zum "Problem der Konstitution sozialwissenschaftlicher Daten" vgl. u.a. Luckmann/Gross 1977, in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977: 198-207.

6 Vgl. zum folgenden vor allem Bausinger 1972, Nabrings 1981, Möhn 1983.

7 Vgl. z.B. das "Schlausmen" Sauerländischer Sensenhändler (Jütte 1978) oder das "Bargunsch" Münsterländischer Textilkaufleute (Veldtrup 1974).

8 Vgl. auch die kritische Besprechung des Buches von A. Gusovius in ZS 2.2 (1983), 278-285.

9 Vgl. die klassischen Arbeiten der pädagogisch und jugendsoziologisch orientierten Sozialforschung: Hall 1904, Thrasher 1927, Lazarsfeld 1931, Whyte 1943, Hollingshead 1949, Cohen 1955 (vgl. Seidelmann 1970-71, Lüderssen/Sack eds. 1975-80).

10 B. Jonson, Timber, or Discoveries, ed. C.H. Herford Percy/E. Simpson, Oxford 1954, Bd. 8: 625.

11 An Steinig orientiert sich neuerdings offenbar auch Bausch in seiner Definition des 'Soziolekts', den er bestimmt als "die Gesamtheit der Varianten [...] einer Gruppe, deren Einstufung anderen [...] Varietäten gegenüber durch die Sprecher der Gruppe selbst und/oder die Sprecher anderer Varietäten positiv oder negativ markiert ist. [...] Die Varietät fungiert als Gruppenetikett" (Bausch 1980: 360) - unabhängig davon, ob es sich dabei um eine sozial stigmatisierte Varietät oder um eine Prestigeform handelt. Vgl. dagegen Dittmar 1973: 137, 396 f.), der eine massiv negative Bewertung für das entscheidende Kriterium hält.

12 A. Freud zählt ohne Anspruch auf exhaustive oder systematische Übersicht folgende 'Abwehrmechanismen' auf: Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektion, Introjektion, Wendung gegen die eigene Person, Verkehrung ins Gegenteil, Sublimierung, Verneinung durch Idealisierung, Identifikation mit dem Aggressor etc. Zu den Begriffen vgl. Laplanche/Pontalis 1972.

13 Zu Schweigephasen innerhalb von Gesprächen vgl. in diesem Zusammenhang auch Bergmann 1982.

14 Ob es zur Bestätigung der recht allgemeinen Hypothesen der methodisch sehr aufwendigen statistischen Instrumentierung zur quantitativen Auswertung der nicht immer gleich kommensurablen Daten bedurft hätte (vgl. Wodak 1981: 188 ff., will ich hier nicht diskutieren - vgl. kritisch dazu G. Francescato 1983: "Language and Psychotherapy", in: FoL 17: 489-494; zur ethnomethodologischen Kritik quantitativer Sozialforschung vgl. Cicourel 1964.

ANMERKUNGEN KAPITEL 4

1 Vgl. auch Anm. 2.12.

2 Zur ausführlicheren Darstellung des soziologischen Hintergrundes (und Kritik seiner rollen- und schichttheoretischen Restriktionen) vgl. Hess-Lüttich 1981: 146 ff.

3 Auf diese Forschungstradition kann hier leider nicht eingegangen werden, auch wenn ihr wichtige Impulse für die funktionale (Malinowski) und strukturale (Lévi-Strauss) Erforschung der Lebensformen fremder Kulturen zu verdanken sind. Der folgende summarische Überblick orientiert sich an Ehlich/Rehbein 1980: 340 ff. (dort auch weitere Literaturangaben).

4 Die juristische Fachsprache weist überwiegend dieselben grammatischen und lexikalischen Merkmale auf, die in der Fach- und Wissenschaftssprachforschung beschrieben wurden (Lit. s. u. Kap. 8), also die terminologisierte Lexik, die phraseologischen Formeln, die Funktionsverbgefüge, Satzperioden, impersonalen Passiv-Konstruktionen, die partizipial oder attributiv erweiterten Nominalphrasen etc.: vgl. hierzu z. B. die Textsammlung von Ladnar/Plottnitz (eds.) 1976.

5 Vgl. Schreckenberger 1978, Perelman 1979, Haft 1981, Ballweg/Seibert (eds.) 1982, Ermert (ed.) 1982.

6 Wegen ihres überwiegend monologischen Charakters gehe ich hier auf die Anklage im einzelnen nicht ein. Ihre obligatorischen Elemente sind (i) die Identifizierung des Angeklagten, (ii) die institutionelle, explizit performative Handlung der Anklage ("P wird angeklagt"), (iii) gesetzliche Merkmale der Straftat, (iv) ihre raumzeitliche Situierung und (v) die Tatdarstellung sowie (vi) die durch sie verletzten Gesetze. Auf die charakteristische Doppelstruktur des 'Anklagesatzes' mit seiner institutionsspezifisch-fachsprachlichen normativen Tatsachverhaltsbeschreibung und deren (meist durch indem-Verkettung angeschlossene) standardsprachliche 'Übersetzung' für den Adressaten komme ich am Beispiel des Jugendgerichtsverfahrens zurück (s. u. S. 137 ff.).

7 Hoffmann hat in angewandter Perspektive seinen umfangreichen Verhandlungsbeispielen und Fallanalysen bereits selbst einige "Vorschläge zur Reform der Hauptverhandlung" angefügt (1983: 379-382). Zu den bekanntesten engagierten Befürwortern einer solchen Kooperation gehört z. B. Rudolf Wassermann, der zahlreiche Beiträge zum Thema 'Sprache und Recht' veröffentlicht hat (vgl. z. B. Wassermann 1981, id. 1982).

8 Cremers et al. 1982: 117 f. u. 138 gekürzt um die Tatsachverhaltsdarstellung. Eine Schwäche der engagierten Argumentation der Autoren ist freilich die Vernachlässigung der vom Gesetzgeber bewußt intendierten Doppelstruktur der Anklageschrift der Projektion eines spezifischen Falles auf die generelle Norm der juristischen Sachverhaltsbeschreibung und deren Übersetzung für den Angeklagten in der Tatdarstellung: s. o. Anm. 4.6. (Vgl. Hoffmann 1983: 56-59).

ANMERKUNGEN KAPITEL 5

1 Die Grenze zwischen 'personeller' Interaktion und 'institutionellem' Ritual ist nicht immer genau zu ziehen - zur methodologischen Kritik vgl. auch Biermann 1978: 91 f.

2 Auf die damit in verschiedenen Dimensionen verbundenen methodischen Probleme kann ich an dieser Stelle nicht eingehen - vgl. deshalb zu den Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung Hess-Lüttich 1977, id. 1979, id. 1982, id. ed. 1982a; zur nonverbalen Kommunikation allgemein Scherer/Wallbott eds. 1979.

3 Die gravierenden Einwände Volker Krumms (1983: 275 ff.) gegen einige methodische Mängel und manche methodologische Prämissen der Untersuchung sind aus seiner (pädagogischen) Sicht teilweise gewiß berechtigt, wenn sie mir auch dem innovatorischen Pilot-Charakter der Studien nicht genügend Rechnung zu tragen scheinen. Die theoretischen Schlußfolgerungen der Arbeitsgruppe vermögen in ihren weitreichenden Konsequenzen ebenfalls nicht immer zu überzeugen, beeinträchtigen aber (in ihrer argumentativ eher losen Verbindung zu den Daten) kaum den Anschauungswert des Materials (zu den 'Schülerbriefchen' s. Cherubim 1981: 107-168, zu den Graffiti s. Blume 1980, id. 1981: 169-198, zu den Pausengesprächen Glindemann 1981: 223-246. Zum Folgenden vgl. vor allem Rehbock 1981: 35-88 und Arbeitsgruppe Braunschweig 1983: 102-129).

4 Die Funktion des Überblicks über diesen Bereich können Forschungsberichte wie die von Peters 1970/72 oder Biermann 1978 besser übernehmen. Zum Folgenden vgl. Ehlich/Rehbein 1976.

5 Der Ausdruck 'Markov-Ketten' bezieht sich hier auf einen speziellen stochastischen Prozeß, bei dem aus zum Zeitpunkt t gegebenem Zustand E_i die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in den Zustand E_j zum Zeitpunkt t + 1 errechnet werden kann: wenn nur die Verteilungsfunktion der Zufallsgrößen zu verschiedenen Zeitpunkten $t_0 < t_1 < \ldots < t_m$ bekannt ist und sich daraus die für den Zeitpunkt $t > t_m$ errechnen läßt, spricht man von einem Markov-Prozeß im Sinne stochastischer Verkettung der Zustände; Markov-Ketten sind Markov-Prozesse, in denen die Zufallsgröße für festes t nur endlich viele Werte E_i annimmt und t nur die natürlichen Zahlen durchläuft (d. h. die Wahrscheinlichkeit des Übergangs des Zustandes E_i in den Zustand E_j zum Zeitpunkt k nur von den Größen i, j, k abhängt, nicht von früheren Zeitpunkten).

6 Zu detaillierter Kritik vgl. von pädagogischer Seite z. B. Schümer/Steinforth 1974 und von linguistischer Seite vor allem Ehlich/Rehbein 1976. Die Kritik gilt im Prinzip entsprechend für verwandte Ansätze zur Analyse der Unterrichtssprache (wie z. B. den finnischen Vorschlag von Koskenniemi und seinen Mitarbeitern), die ich hier aus Raumgründen nicht diskutieren kann.

7 Vgl. hierzu auch die Tradition der sog. Erlebnis-Pädagogik (z. B. H. Schulze 1966 [1931]), aber auch die Strukturtypen des Wissens im Institutionszusammenhang der Schule bei Ehlich/Rehbein 1977, bes. S. 47 f. (zu 'partikularem Erlebniswissen').

8 Auf die grundsätzliche Kritik an der methodischen Instrumentierung solcher Tests zur Messung sprachlicher Fähigkeiten kann (und muß angesichts ihrer breiten Diskussion) hier nicht näher eingegangen werden.

Anmerkungen Kapitel 6

1 Zur Kritik vgl. u.a. Löffler 1972/1982; id. 1974/1980: 40; Mattheier 1980: 82-86.
Eine eingehendere Diskussion der zahlreichen Probleme, die den hier nur kurz zusammengefaßten Prämissen innewohnen, würde an dieser Stelle den Intentionen des knappen Überblicks zuwiderlaufen. Insoweit sie das Verhältnis von Dialekt und Unterricht betreffen, kommen sie jedoch weiter unten (Abs. 6.3) z. T. wieder zur Sprache. Im übrigen unterscheide ich in diesem Kapitel terminologisch nicht zwischen Standard-, Hoch- oder Einheitssprache, auch nicht zwischen Mundart und Dialekt.

2 Gernentz 1980: 155; vgl. auch Niebaum 1983: 103 f.

3 Die zahlreichen statistischen Angaben bei Mattheier belegen die Relevanz dieser Faktoren auch quantitativ; sie sollen hier jedoch nur kurz genannt werden, weil sie im Zusammenhang mit den folgenden Abschnitten ohnehin in angewandt-exemplarischer Perspektive thematisch bleiben.

4 In den meisten einschlägigen didaktischen Handbüchern und Sprachlehrbüchern wird das Problem überhaupt nicht behandelt (vgl. Straßner 1977, Neuland 1979), obwohl in der Deutsch-Didaktik längst darauf hingewiesen wurde (z. B. Sowinski 1967: 340 ff.).

5 Vgl. Jäger 1971, 1972; Ammon 1972 a, 1972 b; Koß 1972; Löffler 1972/82, 1974, 1974/1980; Hasselberg 1972, 1976; Reitmajer 1975, 1976; Henn 1978 u.a. (vgl. Wegera 1983).

6 Vgl. Hasselberg/Wegera 1976 zum Hessischen, Zehetner 1977 zum Bairischen, Besch/Löffler 1977 zum Alemannischen, Ammon/Loewer 1977 zum Schwäbischen, Niebaum 1977 zum Westfälischen, Klein/Mattheier/Mickartz 1978 zum Rheinischen. Aus diesen kontrastiven Grammatiken hat Wegera 1983 dialektale Interferenzbereiche und Fehlertypologien zu systematischer Synopsis kompiliert, auf die sich die folgende Darstellung unter Einbeziehung der Ergebnisse von Löffler 1982 stützen kann.

7 Besch/Löffler/Reich 1976 ff. nehmen diese Forderung zum Ausgangspunkt ihrer Bestandsaufnahme zur Einführung in die von ihnen betreute Reihe dialektorientierter Sprachhefte für den Deutschunterricht (Anm. 6.6), womit sie zugleich einräumen, daß die Anregung zur Beschäftigung mit dem Dialekt als Kommunikations- oder Schulproblem in den seltensten Fällen aus der Dialektologie selbst kam, die sich diesbezüglich in der Tat über weite Strecken bis heute als eine "Geschichte der Nichtbefassung" darstellt (Besch 1975: 153).

8 Reitmajer (1975: 310-324) errechnete einen Anteil eindeutig dialektbedingter Fehler von stattlichen 71 % bei mündlichen und 40 % bei schriftlichen Äußerungen bairisch sprechender Schüler, was dazu führe, daß "mundartgeprägte Kinder beim Erlernen der Standardsprache mit besonderen Schwierigkeiten" zu kämpfen und "ungleiche Chancen schon bei Schuleintritt" hätten (ebd. 323 f.).

9 Die umfangreichen statistischen Angaben, die in zahlreichen Tabellen die Interpretation der Antworten auch statistisch-quantitativ untermauern, werden im folgenden in diskursiv-qualitativer Darstellung zusammengefaßt.

ANMERKUNGEN Kapitel 7

1 Zu Aspekten der Auslandsgermanistik bietet die Textsammlung von Wierlacher (ed.) 1980 eine wichtige Bestandsaufnahme; Probleme der Fremdsprachendidaktik werden in zahllosen Veröffentlichungen der letzten Jahre behandelt und können hier ausgeklammert bleiben - einen nützlichen Überblick über "Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart" bietet z.B. Zapp (ed.) 1982; zu Normenproblemen in der Fremdsprachendidaktik vgl. z.B. Königs 1983; anregende Hinweise zur pragmalinguistischen Begründung eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts enthält z.B. Raasch (ed.) 1983.

2 Die einschlägige sozialwissenschaftliche Literatur ist in den letzten Jahren sehr angeschwollen - das Literaturverzeichnis dieses Kapitels kann hier nur einige ausgewählte Hinweise geben. Die folgenden Stichworte orientieren sich vor allem an der übersichtlichen und anschaulichen Zusammenstellung bei Sayler (1985 a: Ms. 3 ff.), ferner an Sandfuchs 1981 und Keim 1984).

3 Vgl. z.B. Bundesminister für Forschung und Technologie (ed.) 1979; Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (ed.) 1981 etc.

4 I. Eibl-Eibesfeldt, "Die Angst vor den Menschen. Von den Wurzeln diskriminierenden Verhaltens", in: Süddeutsche Zeitung vom 3./4.7.1982, zit. n. Götze 1985: Ms. 5).

5 H. Neumann-Erbes, "Diagnose: Gastarbeiter - Zur Erfassung und Behandlung psychischer Störungen bei ausländischen Patienten", in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit Frankfurt ISS (ed.) 1/1983: 72 - 74, zit.n. Sayler 1985 a: Ms. 8; vgl. auch Land/Hövel/Neumann 1981 und Land 1983.

6 Der folgende Abschnitt kann nur einige wenige der wichtigsten Aspekte der Sprachvermittlung im DaF-Bereich resümieren, die seit einigen Jahren intensiv diskutiert werden. Zum Hintergrund dieser Diskussion muß der interessierte Leser auf die rasch anschwellende Sekundärliteratur verwiesen werden, insbesondere auf die einschlägigen Buchreihen und Zeitschriften wie Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (ed. Wierlacher et al. 1975 ff.), Zielsprache Deutsch (München), Deutsch lernen (Ingelheim), Deutsch als Fremdsprache (Leipzig). Eine übersichtliche Zusammenfassung des derzeitigen Diskussionsstandes bietet den Studenten die Einführung von Ickler (1984), an der sich auch die folgende Darstellung z.T. orientiert; vgl. ergänzend auch Hess-Lüttich (ed.) 1985.

7 Auf die Lehrwerk-Kritik kann in diesem Rahmen nicht im einzelnen eingegangen werden - vgl. dazu neben Barkowski et al. 1980 vor allem das Mannheimer Gutachten (^{5}1981)

einschließlich dessen kritischer Diskussion (z.B. in Zielsprache Deutsch 2/1978) sowie Heindrichs/Gester/Kelz 1980, Kap. 4 (dort ein ausführlicher Kriterienkatalog zur Lehrwerkbeurteilung S. 153 - 172).

8 Ein großer Teil dieser Vorschläge und Berichte ist als sogenannte 'graue Literatur' nicht ohne weiteres allgemein zugänglich. Vielversprechend und nützlich für die Hand des Lehrers sind jedoch die Materialien, die seit kurzem durch den DAAD (ed. R. Picht, Bonn) oder in der Studienreihe Deutsch als Fremdsprache (ed. D. Eggers, Dortmund: Lensing) und der Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache (ed. R. Ehnert, Bern: Lang) zur Verfügung gestellt zu werden beginnen.

9 Ein Projekt (unter der Leitung von H.P. Kelz) diente der sprachwissenschaftlich-sprachdidaktischen Begleitung spezieller Modellmaßnahmen in Kursen zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung für Asylberechtigte und wurde von der Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Ausbildung (GFBA) gefördert; ein anderes Projekt widmete sich dem Aspekt des fachsprachlichen Anteils insbesondere im berufsbildenden und studienvorbereitenden (Sprach-) Unterricht für ausländische Jugendliche und Studenten (s.u. Abs. 7.4.2 und 8.4.1) und wurde von der Otto-Benecke-Stiftung gefördert (vgl. Kelz ed. 1983).

10 Die Projekte waren interdisziplinär-anwendungsbezogen konzipiert und wurden in Zusammenarbeit mit den Lehrern der Deutsch- und Fachkurse in den Bildungszentren der GFBA durchgeführt. Die sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische Betreuung oblag H.P. Kelz und E.W.B. Hess-Lüttich, die pädagogische und sozialpsychologische Begleitung J.H. Hauer und G. Langosch. Den Kollegen danke ich für wichtige Hinweise (s. Hess-Lüttich 1983 b).

11 Ein größerer Forschungsbericht für die Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung zum Thema "Außerschulische Maßnahmen im Rahmen von Stadtteilarbeit zur sozial-emotionalen Integration von Gastarbeiterkindern" stand zum Zeitpunkt des Manuskriptabschlusses (Dez. 1984) vor seiner Vollendung (Sayler 1985 b). Die Ergebnisse konnten hier leider nicht mehr eingearbeitet werden. In der folgenden Skizze stütze ich mich auf den 1980 vorgelegten Bericht von W.M. Sayler, der zugleich als Arbeitsbuch (mit Dokumentation) konzipiert ist. An dem hier einschlägigen Kapitel mit der Auswertung des Datenmaterials haben R. Droste, R.-D. Metz und C. Thomas mitgewirkt (Sayler 1980: 99 - 132).

12 Das 'Bankierskonzept' besagt nach Paolo Freire (1972: 74), daß die Mehrheitskultur, die sich im Besitze des eigentlichen Wissens wähnt und das eigene Verhalten

als das richtige und normale einstuft, vom Kapital ihrer Kenntnisse abgibt an die Angehörigen der Minderheitskultur, die über diese Kenntnisse nicht verfügen (scil.noch nicht verfügen können! - vgl. Sayler et al. 1980: 122). Das folgende Zitat ebd. 121 (die Hervorhebungen im Original wurden hier getilgt).

13 Intensivsprachkurse für ausländische Kontingentflüchtlinge (ISAK) und Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Asylberechtigten-Abiturprüfung (AAP) im Rahmen des von der Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Bildung (GFBA) in ihren Bildungszentren angebotenen Programms. Zu dem Projekt s.o. Anm. 7.10. Im Zusammenhang mit diesem Projekt wurde eine Tagung in Bonn veranstaltet, die Linguisten, Pädagogen und Vertretern der Praxis (die über Erfahrungen in der Sprachvermittlung nicht nur für ausländische Arbeitnehmer und Schüler verfügten, also auch Vertretern des Goethe-Instituts, der Bundesanstalt für Arbeit, des Sprachendienstes des Auswärtigen Amtes, des Bundessprachenamtes etc.) Gelegenheit gab, Probleme der Fachsprachenvermittlung (im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) zu diskutieren. Die vorgelegten Referate versammelt z.T. Kelz (ed.) 1983. Die zunehmende Aktualität dieser Probleme wird auch durch die Tatsache unterstrichen, daß ihnen (unter der editorischen Verantwortung von D. Eggers) der thematische Teil des Jahrbuches Deutsch als Fremdsprache 1986 gewidmet werden soll.

14 Durchschnittsnoten zwischen 1,9 und 3,7 bei gegenüber deutschen Abiturienten erschwerten Bedingungen (Externprüfung bei fremden Lehrern ohne die Möglichkeit thematisch vorstrukturierender Prüfungsvorbereitung und ohne zusätzliche 'Punkte' liefernde abwählbare Fächer); zum Vergleich: Durchfallquote bei den deutschen Nicht-Schüler-Abiturprüfungen (NSAP) im gleichen Bezirk stets über 50% !

15 Zur Entwicklung einer speziellen Fachsprachendidaktik für den Sprachunterricht mit Ausländern liegen zahlreiche (z.T. recht divergierende) Vorschläge bereits vor: vgl. u.a. (s.u. Anm. 8.8) die Bibliographie zum Thema "The Teaching of Foreign Languages for Special Purposes" von John Turner in Gnutzmann/Turner (eds.) (1980: 119 - 176) sowie die laufenden Jahresbibliographien im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.

ANMERKUNGEN Kapitel 8

1 Vgl. z.B. Eis 1962, Assion 1973, Drozd/Seibicke 1973 sowie zahlreiche Einzeluntersuchungen zu bestimmten Fach- und Berufssprachen, auf die hier aus Raumgründen nicht näher eingegangen werden kann: einen knappen Überblick mit weiterführenden Literaturangaben bieten Fluck 1980, Kap. 2 u. 5, und v. Hahn 1983, Kap. 2.

2 Enzensberger 1975: 85-91; vgl. Hayakawa 1976: 375 ff.; Fluck 1980: 39; Bungarten 1981: 47; Hoffmann 1984: Ms. 11.

3 Überzogene Formulierungen sind nicht das Privileg politisch motivierter Argumentationen einer bestimmten Richtung. Von entgegengesetzter Position aus ließ sich etwa der konservative Soziologe H. Schelsky ganz ähnlich vernehmen und klassifizierte (in der Deutschen Zeitung vom 12.4.1974) die Sprache als modernes Mittel der "Versklavung von Menschen": "In der Herrschaft durch Sprache ist ein Herrschaftsgrad von Menschen über Menschen erreicht, demgegenüber physische Gewalt geradezu harmlos und veraltet ist" (zit. n. Lüger 1983: 7).

4 Zu den psychoanalytischen Definitionen der Termini vgl. z.B. Laplanche/Pontalis 1972, zu deren adäquatem Verständnis freilich einige fachsprachliche Kenntnis hilfreich ist: so definieren sie 'Abwehr' als die Totalität von "Operationen, deren Finalität darin liegt, jede Modifikation einzuschränken oder zu unterdrücken, die geeignet ist, die Integrität und die Konstanz des biopsychologischen Individuums zu gefährden. Soweit das Ich sich als Instanz konstituiert, die diese Konstanz verkörpert, kann es [sie?] als passiver und aktiver Faktor dieser Operation beschrieben werden. ... Unlustvolle Affekte, Motive oder Abwehrsignale können ebenso deren Gegenstand sein. [...] Gekennzeichnet und durchdrungen vom Trieb, gegen den sie sich letztlich richtet, nimmt die Abwehr oft ein zwanghaftes Gepräge an..." (Laplanche/Pontalis 1972: 24). Die anderen Definitionen bezeugen, daß das Beispiel beliebig gewählt ist.

5 "Ein sogenanntes wissenschaftliches Fach ist nur ein abgegrenztes und konstruiertes Konglomerat von Problemen und Lösungsversuchen. Was es aber wirklich gibt, das sind die Probleme und die wissenschaftlichen Traditionen" (Popper 1979: 108; vgl. Kalverkämper 1980: 6).

6 Vgl. Havránek 1964 [1932]: 3-16; Reinhardt 1966: 185; Beneš 1969: 225 ff.; Heller 1981 [1970]; Hoffmann 1976; Fluck 1980: 17 ff.; v. Hahn 1983: 72-83.

7 Vgl. zur "Fachsprache der Linguistik als Sprachbarriere" aus sprachpflegerischer Perspektive Knobloch 1983: 225-230; zur eher theoretisch-systematischen Diskussion der linguistischen Fachsprache vgl. Harweg 1981. Entgegen verbreitetem Vorurteil gibt es natürlich auch in der Literaturwissenschaft eine ausgebildete Fachsprache mit langer Tradition: s. Spillner 1981 b, Gual 1981.

8 Vgl. exemplarisch E. Beneš (1969b) Anleitung zur Analyse sachgebundener Kommunikationsprozesse im Unterricht, Flucks (1979) lerntheoretische Überlegungen zur Entwicklung einer interdisziplinär orientierten Fachsprachendidaktik, Scholz' (1966) fachsprachliche Übungen für den DaF-Unterricht, Hegedüs' (1970) Modelle zur psycholinguistischen Fundierung eines fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts, Köhlers (1982) curriculare Vorschläge zur fachsprachlichen Ergänzung des Lehrstoffs in der gymnasialen Oberstufe insbesondere der Auslandsschulen; ferner die Kursprogramme fachsprachlich orientierter Deutsch- bzw. Fremdsprachenvermittlung, die derzeit am Goethe-Institut in München ebenso vorbereitet werden wie am Herder-Institut in Leipzig, aber auch an einigen Universitäten in der Bundesrepublik (Hamburg, Bielefeld, Braunschweig, Oldenburg, Aachen, Saarbrücken, München u.a.). Zum Gesamtkomplex vgl. Fluck 1980, Kap. 7 sowie die von Turner zusammengestellte Bibliographie zum Thema "The Teaching of Foreign Languages for Special Purposes", in: Gnutzmann/Turner (eds.) 1980: 119-176.

9 D. Eggers (Mainz) plant jedoch, den thematischen Teil des Jahrbuches Deutsch als Fremdsprache 12 (1986) Fragen der "Fachsprache und Fachsprachenvermittlung" zu widmen.

ANMERKUNGEN Kapitel 9

1 Eine nützliche und für schulische Zwecke ausreichende Einführung in die Film- und Fernsehsprache bietet Paech (ed.) 1978 mit vielen einschlägigen Textausschnitten; cf. besonders das "Lexikon der Grundbegriffe der Film- und Fernsehsprache" von Hickethier 1978: 45-57.

2 Vgl. z.B. Schelsky (ed.) 1970; Maletzke (ed.) ^{2}1975; Silbermann/Krüger 1973; Prokop 1974; Böckelmann 1975; Feldmann ^{2}1977; Prokop (ed.) 1977; Kunczik ^{2}1979; Prokop 1981; Maletzke 1981; Silbermann 1982.

3 Vor allem in amerikanischen Untersuchungen zum Einfluß des Medienkonsums auf die kognitive und affektive Entwicklung des Kindes. In Deutschland vgl. u.a. Ronneberger (ed.) 1971, Hüther 1976, Kunczik 1979: 185-206, Fröhlich 1982: 62-95; Bonfadelli 1982.

4 Einen grundlegenden Überblick über alle wichtigen Aspekte des Buchhandels und Buchwesens geben Meyer-Dohm/Strauß (eds.) 1974-76, Göpfert 1977; weitere Literatur bei Faulstich 1979; aktuelle Informationen bietet das Börsenblatt für den deutschen Buchhandel mit dem Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels.

5 Da diese Medien in der pädagogischen und didaktischen Literatur noch die vergleichsweise größere Aufmerksamkeit gefunden haben, ist der bloße Hinweis hier vielleicht zu rechtfertigen: vgl. exemplarisch die aus der Vorbereitung von Unterrichtsreihen hervorgegangenen Untersuchungen zu Groschenheften von Wernsing/Wucherpfennig 1976 oder zu Comics von Baur 1977. Plakate eignen sich besonders zur Einführung in die psychopädagogischen und soziosemiotischen Aspekte der Werbesprache, der sich auch Linguisten bereits intensiv gewidmet haben (vgl. den Forschungsbericht von Brandt 1979 in ZGL 7.1: 66-82).

6 Zu weiteren Arbeiten vgl. den konzentrierten Forschungsbericht von Straßner 1981: 57-74.

7 Soziolinguistische Analysen von Beratungsgesprächen etwa der Telephonseelsorge oder im Hörfunk haben aufgrund ihres Corpus die allgemeinen Strukturen und Konventionen telephonisch vermittelter Gespräche profilieren können: vgl. z.B. Schank/Schönthal 1976: 66 ff.

8 Die von H.-W. Ludwig edierte Medienbibliothek (Tübingen: Gunter Narr Verlag) trägt dieser Entwicklung Rechnung, indem sie neben Studien zu einzelnen Mediensorten (Faulstich 1981, 1982a, 1982b) auch Transcripte von Hörspielen, Filmen und Fernsehspielen für die Analyse im Unterricht bereitstellt und damit eine wertvolle Ergänzung zu pädagogischen Medienprojekten und z.B. der von D. Baacke betreuten Reihe Mediendidaktische Modelle (München: Juventa) bietet. Ein ähnliches Ziel verfolgt die Reihe Medien in Forschung und Unterricht (Tübingen: Niemeyer) als ein Forum fruchtbarer Kooperation zwischen Pädagogen, Soziologen, Linguisten und Literaturwissenschaftlern. Über neueste Entwicklungen informiert ab Ende 1984 das Referatenorgan Medienwissenschaft (ed. Koebner/Riha, Tübingen: Niemeyer 1984 ff.). Vgl. zum folgenden Hess-Lüttich 1981, Kap. 3.3.

9 Vgl. exemplarisch Arbeiten zur Filmanalyse von Metz 1973, Fischer 1983; zum Fernsehspiel von Waldmann 1977, Waldmann/Waldmann 1980, Hickethier 1980; zur Theatersemiotik Hess-Lüttich ed. 1982b, Fischer-Lichte 1983. Arbeiten zur Semiotik der Musik (Nattiez, Faltin), des Happenings (Nöth), des Balletts (Kirstein), des Zirkus (Bouissac) usw. verzeichnen laufend die Bibliographien von Eschbach/Rader (Bd. I 1976) und rezensieren die Autoren der Zeitschriften KODIKAS/CODE, Ars semeiotica, ZfS, Medienwissenschaft.

10 Die Sitzung der Sektion 'Multimediale Kommunikation' im Rahmen des 4. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Semiotik (München Oktober 1984) hat der Verfasser daher diesem Thema gewidmet; die Beiträge werden in den Tagungsakten ("Zeichen im Wandel", ed. F.K. Reimers) erscheinen.

11 Vgl. Böhm et al. 1972, Straßner (ed.) 1975, Straßner 1981, id. 1982; zur publizistischen Wirkungsanalyse von Darstellungsformen der Fernsehnachrichten vgl. Renckstorf 1980. Die folgenden Kurzcharakteristiken der wichtigsten journalistischen Textsorten orientieren sich grob an den Darstellungen von Straßner 1980 und Lüger 1983 (Kap. 4), sie gelten in erster Linie für die Presse, des weiteren aber auch für das Fernsehen, dessen journalistische Konventionen sich überwiegend von denen der Presse herleiten.

Kapitel 1: SPRACHE IM GRENZGEBIET ZWISCHEN KOMMUNIKATIONS-SOZIOLOGIE UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Althaus, H.P./H. Henne/H.E. Wiegand (eds.) ^{2}1980: Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen.

Andresen, H. et al. (eds.) 1978/79: Sprache und Geschlecht, 2 Bde., Osnabrück.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ed.) 1973: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde., Reinbek.

Baacke, D. 1972: "Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft", in: Hoffmann/Tütken (eds.) 1972, 11-36.

----- ^{2}1975: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München.

----- 1979: "'Medienpädagogik' unter den Konstitutionsbedingungen sozialwissenschaftlicher und medientheoretischer Annahmen", in: Wodraschke (ed.) 1979, 51-65.

Beyer, K./H.-D. Kreuder 1975: Lernziel: Kommunikation, Stuttgart.

Bock, I. ^{2}1975: Das Phänomen der schichtenspezifischen Sprache als pädagogisches Problem, Darmstadt.

----- 1978: Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen, Darmstadt.

Bönsch, M. 1978: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München.

Bollnow, O.F. ^{3}1979: Sprache und Erziehung, Stuttgart etc.

----- 1983: Anthropologische Pädagogik, Stuttgart.

Buber, M. 1954: Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg.

Bucher, T. 1968: Dialogische Erziehung. Ausgewählte Kapitel aus der Sozialerziehung, Einsiedeln/Zürich/Köln.

----- 1983: Dialogische Erziehung. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn des Lebens, Stuttgart.

Cicourel, A.A. ^{2}1974: Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/M.

----- 1975: Sprache in der sozialen Interaktion, München.

Dieckmann, W. 1981: Politische Sprache, Politische Kommunikation, Heidelberg.

Dittmann, J. (ed.) 1979: Arbeiten zur Konversationsanalyse, Tübingen.

Dittmar, N. 1976: Sociolinguistics. A Critical Survey of Theory and Application.

----- 1982: "Soziolinguistik - Teil I: Theorie, Methodik und Empirie ihrer Forschungsrichtungen", in: Studium Linguistik 12, 20-52.

----- 1983: " Soziolinguistik - Teil II: Soziolinguistik in der Bundesrepublik Deutschland", in: Studium Linguistik 14, 20-57.

Fishman, J.A. 1975: Soziologie der Sprache, München.

Garfinkel, H. 1967: Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs, N.J.

Gipper, H. 1976: "Soziolinguistik oder Sprachsoziologie", in: Schaff (ed.) 1976, 77-101.

Gumperz, J.J. 1975: Sprache, lokale Kultur und soziale Identität, Düsseldorf.

----- /D. Hymes (eds.) 1972: Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication, New York.

Habermas, G. 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M.

Hahn, W.v. 1983: Fachkommunikation, Berlin/New York.

Hartig, M. 1980: Soziolinguistik für Anfänger, Hamburg.

----- 1981 a: Sprache und sozialer Wandel, Stuttgart etc.

----- 1981 b: Anwendungsorientierter Sprachunterricht, Düsseldorf.

----- (ed.) 1981: Angewandte Soziolinguistik, Tübingen.

Hartmann, P. 1980: "Das Verhältnis zur Sprache als Thema und Datum einer realistischen Sprachwissenschaft", in: Folia Linguistica XIV. 3/4, 253-282.

Henne, H./H. Rehbock ^{2}1982: Einführung in die Gesprächsanalyse, Berlin/New York.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1977: "Soziolinguistik und Empirie. Probleme der Corpusgewinnung und -auswertung: eine Einführung", in: id. et al. (eds.), Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung, Wiesbaden, 10-28.

----- 1981: Grundlagen der Dialoglinguistik. Berlin.

----- 1981 a: "Kooperative Textkonstitution in Unterschicht-Dialogen als Gegenstand angewandter Soziolinguistik", in: Peuser/Winter (eds.) 1981, 513-560.

----- 1982: "Medial Transformation and Semiotic Structure: Problems of Corpus Analysis", in: id. (ed.), Multimedial Communication, vol. 1: Semiotic Problems of its Notation, Tübingen, 263-286.

----- 1983: "Code, Soziolekt, Varietät. Soziolinguistische Studien zur sprachlichen Variation und ihr Beitrag zur soziosemiotischen Theoriebildung", in: KODIKAS/CODE, Ars semiotica 6. 1/2, 143-162.

----- 1984: Kommunikation als ästhetisches Problem. Vorlesungen zur Angewandten Textwissenschaft, Tübingen.

Hoffmann, D./H. Tütken (eds.) 1972: Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption (Fs. H. Roth), Hannover.

Hymes, D. 1979: Soziolinguistik, Frankfurt/M.

Joppien, H.-J.1981: Pädagogische Interaktion, Diss. Bonn.

Jourdan, M. 1976: Kommunikative Erziehungswissenschaft - kritisch gesehen, Bad Heilbrunn/Obb.

Kallmeyer, W./F. Schütze 1976: "Konversationsanalyse", in: Studium Linguistik 1.1, 1-28.

König, R. (ed.) 1979: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 13: Sprache und Künste, Stuttgart.

Labov, W. 1980: Sprache im sozialen Kontext, Königstein.

Lenzen, D. 1973: Didaktik und Kommunikation, Frankfurt/M.

Luckmann, T. 1979: "Soziologie der Sprache", in: König (ed.) 1979, 1-116.

----- 1980: "Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation", in: Althaus/Henne/Wiegand (eds.) ^{2}1980, 28-41.

Matthiesen, U. 1984: Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns, München.

McCarthy, T. 1980: Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von Jürgen Habermas, Frankfurt/M.

Merten, K. 1979: "Kommunikation und Lernen", in: Wodraschke (ed.) 1979, 40-50.

Mollenhauer, K. 1972: Theorien zum Erziehungsprozeß, München.

Moser, H. et al. (eds.) 1974: Gesprochene Sprache, Düsseldorf.

Nelde, P.H. (ed.) 1983: Gegenwärtige Tendenzen der Kontaktlinguistik, Bonn.

Neubauer, W. 1983: "Das Gespräch in der Pädagogik", Vorlesung SS 1983, Bonn.

Nohl, H. ^{7}1970: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M.

Popp, W. (ed.) 1976: Kommunikative Didaktik, Weinheim/Basel.

Reinert, G.-B./J. Thiele 1976: Pädagogische Kommunikation, Kastellaun.

----- (eds.) 1977: Nonverbale pädagogische Kommunikation, München.

Roth, H. ^{2}1976: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Hannover.

Sayler, W.M. 1968: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung, München/Basel.

Soeffner, H.-G. (ed.) 1984: Interaktion, Sprache, Wissen, Frankfurt/M.

Schäfer, K.-H./K. Schaller ^{3}1976: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg.

Schaff, A. (ed.) 1976: Soziolinguistik, Wien.

Schaller, K. 1978: Theorie der kommunikativen Pädagogik, Freiburg.

----- 1979: "'Pädagogik der Kommunikation' und die Kommunikationswissenschaft", in: Wodraschke (ed.) 1979, 21-39.

Schlieben-Lange, B. ^{2}1979: Soziolinguistik. Eine Einführung, Stuttgart etc.

Schoch, A. 1979: Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, Frankfurt/M.

Schorb, A.O. 1958: Erzogenes Ich - erziehendes Du. Die Grundform des Menschseins und die pädagogische Situation, Stuttgart.

Schrey, H.-H. 1970: Dialogisches Denken, Darmstadt.

Schröder, P./H. Steger (eds.) 1981: Dialogforschung, Düsseldorf.

Schütze, F. et al. 1973: "Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens", in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ed.) 1973, Bd. 2, 433-495.

----- 1975: Sprache soziologisch gesehen, 2 Bde., München.

Steger, H. (ed.) 1982 a: Soziolinguistik. Ansätze zu einer soziolinguistischen Theoriebildung, Darmstadt.

----- 1982 b: Anwendungsbereiche der Soziolinguistik, Darmstadt.

Steinig, W. 1976: Soziolekt und soziale Rolle, Düsseldorf.

Ulich, D. 1976: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim/Basel.

Ungeheuer, G. 1972: Sprache und Kommunikation, Hamburg.

----- 1974 a: "Was heißt 'Verständigung durch Sprechen'?", in: Moser et al. (eds.) 1974, 7-38.

----- 1974 b: "Kommunikationssemantik: Skizze eines Problemfeldes", in: ZGL 2.1, 1-24.

----- 1984: "Vor-Urteile über Sprechen, Mitteilen, Verstehen", in: Soeffner (ed.) 1984, [im Druck]

Watzlawick, P. et al. ^{3}1973: Menschliche Kommunikation, Bern etc.

Wodraschke, G. (ed.) 1979: Medienpädagogik und Kommunikationslehre, München.

Wunderlich, D. 1969: "Unterrichten als Dialog", in: STZ 32, 263-287.

Ziegler, J. 1977: Kommunikation als paradoxer Mythos. Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie Watzlawicks und ihrer didaktischen Verwertung, Weinheim/Basel.

Kapitel 2: SPRACHE UND SOZIALISATION: VON DER PÄDOLINGUISTIK ZUR JUGENDSPRACHFORSCHUNG

Adorno, T.W 1970: Ästhetische Theorie (= Gesammelte Schriften 7), Frankfurt/M.

Allen, V.L. (ed.) 1976: Children as Teachers, New York.

Ammon, U./G.Simon 1975: Neue Aspekte der Soziolinguistik, Weinheim/Basel.

-----/J. Eckardt/H. Helmers (eds.) 1981: Perspektiven des Deutschunterrichts, Weinheim/Basel.

Anastasi, A. 1966: Differential Psychology, New York.

Andersen, H. et al. (eds.) 1978-79: Sprache und Geschlecht, 2 Bde. (= OBST 8 u. 9), Osnabrück.

Augst, G. 1977: Sprachnorm und Sprachwandel. Vier Projekte zu diachroner Sprachbetrachtung, Wiesbaden.

----- (ed.) 1978: Spracherwerb von 6 bis 16. Linguistische, psychologische und soziologische Grundlagen, Düsseldorf.

Auwärter, M. 1983: "Kontextualisierungsprozesse für Äußerungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen", in: Boueke/Klein (eds.) 1983, 75-96.

-----/E. Kirsch 1982: "Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel", in: Soeffner (ed.) 1982, 91-114.

Baacke, D. 1968: Beat - die sprachlose Opposition, München.

----- 1968 a: "Bravo. Porträt einer Jugendzeitschrift", in: Deutsche Jugend 16, 155-166.

----- 1968 b: "Being involved. Internationale Popzeitschriften in der Bundesrepublik", in: Deutsche Jugend 16, 552 ff.

----- 1971: "Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften", in: K.H. Ehmer (ed.), Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, Köln, 213-250.

----- 1972: Jugend und Subkultur, München.

----- 1972 a: "Beatmusik-Jugendkultur-Popkultur", in: Universitas 27 (1972), 1265 ff.

Bättig, M. et al. 1980: "Der Zusammenhang von Sprache und Erfahrung am Beispiel der Sprache in der Alternativ-Scene", in: OBST 16, 45-70.

Baldwin, A.L. 1974: Theorien primärer Sozialisationsprozesse, Weinheim.

Barth, M. 1957: "Englisches im Deutschen", in: Muttersprache LXVII (1957), 143-145; 186-188.

Bauman, R./J. Sherzer (eds.) 1975: Explorations in the Ethnography of Speaking, London.

Bausinger, H. 1971: "Subkultur und Sprache", in: H. Moser et al. (eds.). Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartsprache, Düsseldorf, 45-62.

Bayer, K. 1982: "Jugendsprache und Sprachnorm. Plädoyer für eine linguistisch begründete Sprechkritik", in: ZGL 10.2, 139-155.

Beha, E./H.M. Broder 1973: "Die große Bravo-Familie: Stars im Glück für Fans im Unglück", in: D.-D. Baroth/E. Beha/H.M. Broder/N. Hartmann, Mit Politik und Porno, Frankfurt/Köln.

Behrendt, W. et al. 1982: "Zur Sprache der Spontis", in: Muttersprache 3-4/82, 146-162.

Bernstein, B. 1970: "Education Cannot Compensate for Society", in: New Society 26 February 1970, 344-347

----- 1971-75: Class, Code and Control, 3 Bde., London.

----- 1972: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf.

-----(ed.) 1975: Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, Düsseldorf.

----- 1977: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt/M.

Beutin, W. 1976: Sprachkritik - Stilkritik, Stuttgart.

Beywl, W./H. Brombach 1980: Kritische Anmerkungen zur Theorie der Alternativpresse, Bonn.

-----/G. Müller 1980: Versuch zur Typologisierung der Alernativpresse, Bonn.

Biere, B.U. 1978: Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibung, Tübingen.

Bock, I. ^{2}1975: Das Phänomen der schichtenspezifischen Sprache als pädagogisches Problem, Darmstadt.

----- 1978: Kommunikation und Erziehung, Darmstadt.

du Bois-Reymond, M. 1971: Strategien kompensatorischer Erziehung, Frankfurt/M.

Boueke, D./W. Klein (eds.) 1983: Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern, Tübingen.

Bayer, K. 1985: " Veränderungen im Sprachverhalten von Jugendlichen. Ursachen im sozialen und pädagogischen Bereich", in: WW (1985: im Druck).

Brake, M. 1980: The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture, London.

Braun, P. (ed.) 1979: Fremdwort-Diskussion, München.

Broweleit, V. 1981: "Kompensatorischer Sprachunterricht", in: Ammon et al. (eds.) 1981, 160-175.

Brüska, F./H.-M. Grosse-Oetringhaus 1981: Blätter von unten. Alternativzeitungen in der Bundesrepublik, Offenbach.

Bruner, J.S. 1977: "Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen", in: Zs. f. Pädagogik 23, 829-845.

----- 1979: "Von der Kommunikation zur Sprache", in: Martens (ed.) 1979, 9-60

Bühler, C. 1928: Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins, Leipzig.

Bühler, K. ^{6}1930 (^{1}1918): Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena.

Bullowa, M. (ed.) 1979: Before Speech: The Beginnings of Interpersonal Communication, Cambridge.

Burkert, H. 1980: "Leben wie im Kino. Anmerkungen zum medialen Alltagsverhalten der heutigen Jugend, zum Medienverständnis der dazugehörigen Pädagogik, sowie zu einigen Vorurteilen", in: WPB 6/80, 222-225.

Busch, C. (ed.) 1981: Was sie schon immer über Freie Radios wissen wollten aber nie zu fragen wagten, Münster.

Cairns, H./C. Cairns 1976: Psycholinguistics. A Cognitive View of Language, New York.

Camurça, C. et al. 1983: Projekt Jugendsprache, Mimeo: Bonn.

Carmichael, L. (ed.) 1954: Manual of Child Psychology, New York.

Cazden, C.B. et al. 1979: "'Y' all gonna hafta listen'. Peer Teaching in a Primary Classroom", in: Collins (ed.) 1979, 183-231.

Claessens, D. ^{2}1967: Familie und Wertsystem, Berlin.

Clark, H./E. Clark 1977: Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics, New York.

Clarke, G. et al. 1979: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M.

Collins, W.A. (ed.) 1979: Children's Language and Communication, Hillsboro/N.J.

Cook-Gumperz, G. 1977: "Situated Instructions: Language Socialization of School Age Children", in: Ervin-Tripp/ Mitchell-Kernan (eds.) 1977, 103-123.

Dale, P.S./D. Ingram (eds.) 1982: Child Language - An International Perspective, Baltimore.

Daufouy, P./J.P. Sarton 1972: Pop musik/rock. Paris

Diederichsen, D./D. Hebdige/O.-D. Marx 1983: Schocker. Stile und Moden der Subkultur, Reinbek.

Dietz, H. 1975: Schule und Subkultur, Stuttgart.

Dittmar, N. [1]1973: Soziolinguistik, Frankfurt/M.

Dollase, R. et al. 1974: Rock people oder Die befragte Szene. Frankfurt/M.

Dunger, H. 1899: "Wider die Engländerei in der deutschen Sprache", in: Zs d. Allgem. Deutschen Sprachvereins XII: 241-151.

Engelkamp, J. 1974: Psycholinguistik, München.

Erikson, E. 1971: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart.

Ermert, K. (ed.) 1979: Gibt es die "Sprachbarriere" noch?, Düsseldorf.

Ervin, S.M. 1961: "Changes with age in the verbal determinants of word associations", in: Am. Journ. Psychol. 74, 361-372.

Ervin-Tripp, S. 1971: "Social background and verbal skills", in: Huxley/Ingram (eds.) 1971, 29-40.

Ervin-Tripp, S./C. Mitchel-Kernan (eds.) 1977: Child Discourse, New York.

F., Christiane 1980: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo. Nach Tonbandprotokollen aufgeschriben von K. Hermann/H. Rieck, Hamburg.

Feldbusch, E. 1977: "Sprachkompensatorische Erziehung. Realisierung 'gesellschaftlicher Chancengleichheit' oder 'Systemkorrektur'?", in: LuD 31/77, 182-193.

Fink, H. 1968/1970: Amerikanismen im Wortschatz der deutschen Tagespresse, dargestellt am Beispiel dreier überregionaler Zeitungen (=Mainzer Amerikanische Beiträge 11), München.

----- 1977: "'Texas-look' und 'Party-bluse': Assoziative Effekte von Englischem im Deutschen", in: Wirkendes Wort 6 (1977), 394-402.

-----1980a: " Superhit oder Spitzenschlager: Ein Versuch zur Häufigkeit und Funktion von Anglizismen und "Werbeanglizismen" in deutschen Jugendzeitschriften, in: Viereck (ed.) 1980, 185-212.

----- 1980b: "Zur Aussprache von Angloamerikanischem in Deutschen", in: Viereck (ed.) 1980, 109-184.

Flavell, J. 1975: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim.

----- 1979: Kognitive Entwicklung, Stuttgart.

Foss, D./D. Hakes 1978: Psycholinguistics. An Introduction to the Psychology of Language, Englewood Cliffs.

Freedle, R.O. (ed.) 1977: Discourse Production and Comprehension, Norwood/N.Y.

----- /M. Lewis 1977: "Prelinguistic conversations", in: Lewis/Rosenblum (eds.) 1977.

Fröhlich, R.W. 1968: Verhaltensdispositionen, Wertmuster und Bedeutungsstruktur kommerzieller Jugenszeitschriften. Inhaltsanalytische Darstellung von BRAVO, OK und WIR, Diss. phil. München.

Furth, H.G. 1976: Intelligenz und Erkenntnis, Frankfurt/M.

Garfinkel, G. 1973: "Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen", in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ed.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, I, 189-210.

Geier, M. (ed.) 1979: Sprachbewußtsein, Elf Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprachwissenschaft und kulturhistorischer Psychologie, Stuttgart.

Gennep, A.v. 1908: "Essai d'une théorie des langues spéciales, in: Rev. des Études Ethnographiques et Sociologiques 1, 327-337.

Giesecke, H. 1981: "Wir wollen alles, und zwar subito. Ein Bericht über jugendliche Aussteiger", in: deutsche jugend 6/81, 251-266.

Giesecke, M. 1979: "Instruktionssituationen in Sozialisationsinstutionen - Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Interaktionen im Kindergarten", in: Soeffner (ed.) 1979, 38-64.

Glotz, P. (ed.) 1979 ff.: Bildung und Politik, Bonn.

Goldberg, J.A. 1975: "A System for the Transfer of Instructions in Natural Settings", in: Semiotica 14.3, 269-296.

Greenberg, S./R. Formanek 1974: "Social class differences in spontaneous verbal interactions", in: Child Study Journal 4, 145-153.

Griese, H.M. 1976: Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie, Weinheim/Basel.

Grimm, H. 1977: Psychologie der Sprachentwicklung, 2 Bde., Stuttgart.

----- /J. Engelkamp 1981: Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik, Berlin.

----- /M. Wintermantel 1975: Zur Entwicklung von Bedeutungen, Weinheim/Basel.

Grossmann, K. 1977: "Frühe Einflüsse auf die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kleinkindes", in: Zs. f. Päd. 6, 840-880.

Grüneisen, V./E.A. Hoff 1977: Familienerziehung und Lebenssituation, Weinheim/Basel.

Gumperz, J.J. 1964: "Linguistic and Social Interaction in Two Communities", in: id./D. Hymes (eds.), The Ethnography of Communication, Am. Anth. 66.2, 137-153.

----- /D. Hymes (eds.) 1972: Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication, New York/Chicago.

Gipper, H. 1972: Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip?, Frankfurt/M.

Gutte, R. 1973: "Gesellschaftliche Identifikationsangebote - zum Beispiel 'Bravo', in: H. Ide (ed.), Projekt Deutschunterricht Bd. 5, Stuttgart 1973, 42-75.

Haberland, H. 1977: "Defizit und Differenz als linguistische und soziale Kategorien", in: LB 49/77, 54-62.

Hahn, W.v. 1980: "Fachsprachen", in: Althaus/Henne/Wiegand (eds.), Lexikon der Germanistischen Linguistik, 2. Aufl. Tübingen, 390-397.

Haller, M. (ed.) 1981: Aussteigen oder rebellieren. Jugendliche gegen Staat und Gesellschaft. Hamburg.

Halliday, M.A.K. 1973: Explorations in the Functions of Language, London.

----- 1975: Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language, London.

----- 1978: Language as Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning, London.

----- 1979a: "One child's protolanguage", in: Bullowa (ed.) 1979, 171-190.

-----1979b: "Development of texture in child language" in: Myers (ed.) 1979, 72-87.

Hartwig, H. 1980: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek.

Hebdige, D. 1979: Subculture - The meaning of style, London.

Heindrichs, W./G.C. Rump (eds.) 1979: Dialoge. Beiträge zur Interaktions- und Diskursanalyse, Hildesheim.

Henne, H. 1981: "Jugendsprache und Jugendgespräche", in: P. Schröder/H. Steger (eds.), Dialogforschung (= Sprache der Gegenwart; Jahrbuch des IDS 1980), Düsseldorf, 370-384.

Hentig, H.v. 1981: "Vom Verkäufer zum Darsteller - Absagen an die Lehrerbildung", in: Neue Sammlung 2, 100-114.

Heringer, H.J. (ed.) 1982: Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik, Tübingen.

Hermand, J. 1971: Pop international. Eine kritische Analyse, Frankfurt/M.

Hess-Lüttich, E.W.B./W. Steinig 1973: "Differenz oder Defizit". Überlegungen zu kontroversen sprachlichen Sozialisationshypothesen", in: WW 5/73, 327-342.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1976: "Nachrichten aus dem Untergrund. Zum Stil der underground-Presse", in: Grazer Linguistische Studien 3, 85-102.

----- 1978: "Bilingualismus als Stilmittel: Drogenkultur und Sprache", in: G. Nickel (ed.), Rhetoric and Stylistics, Stuttgart, 69-82.

----- (ed.) 1980: Literatur und Konversation. Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft, Wiesbaden.

----- 1979: "Dialogprozesse im Prozess. Zur Funktion des Kommunikationskonfliktes bei Kafka", in: Heindrichs/Rump (eds.) 1979, 161-188.

----- 1981: Grundlagen der Dialoglinguistik (= Soziale Interaktion und literarischer Dialog 1), Berlin.

----- 1982: Innovation und Schematismus: zur 'Engländerei' in der Jugendsprache (= LAUT Series B, Paper No. 82), Trier.

----- (ed.) 1982: Multimedial Communication, 2 Bde., Tübingen.

----- 1983: "Jugendpresse und Sprachwandel", in: International Journal of the Sociology of Language 40, 93-105.

----- 1983: "Alternative Dialoge? Ästhetik und Illusion der Verständigung in jugendlichen Subkulturen" in: W. Kühlwein (ed.), Texte in Sprachwissenschaft, Sprechunterricht, Sprechtherapie, Tübingen, 24-37.

----- 1984a: Kommunikation als ästhetisches Problem. Vorlesungen zur Angewandten Textwissenschaft, Tübingen.

----- 1984b: Zeichen und Schichten im Drama und Theater: Gerhart Hauptmanns "Ratten", Berlin.

Hörmann, H. 1976: Meinen und Verstehen, Frankfurt/M.

----- 1981: Einführung in die Psycholinguistik, Darmstadt.

Hoffmann-Axthelm, D. et al. (eds.) /1980/: Zwei Kulturen? Tunix, Mescalero und die Folgen, Berlin o.J..

Hollstein, W. 1971: Underground, Sociologia della contestazione giovanile, Firenze.

----- 1979: Die Gegengesellschaft. Alternative Lebensformen, Bonn.

----- 1981: "Autonome Lebensformen. Über die transbürgerliche Perspektive der Jugendbewegung", in: Haller (ed.) 1981, 197-216.

Hornstein, W. 1976: "Erziehungs- und Jugendsprache", in: Speck (ed.) 1976, 111-148.

Hurrelmann, K./D. Ulich (eds.) 1980 : Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel.

Huxley, R./E. Ingram (eds.) 1971: Language Acquisition: Models and Methods, London.

Hymes, D. 1979: Soziolinguistik, Frankfurt/M.

Idelberger, H.A. 1903: "Hauptprobleme der kindlichen Sprechentwicklung", in: Zs. f. päd. Psych., Pathol. u. Hyg. 5, 241-297, 425-456.

de Ioia, A./S. Stanton 1980: Terms in Systemic Linguistics: a Guide to Halliday, London.

Ipfling, H.-J. 1965: Jugend und Illustrierte. Pädagogisch-zeitungswissenschaftliche Untersuchung (= Dialogus. Zeitung und Leben, Neue Folge 1), Osnabrück.

Jäger, S. et al. 1972: Sprache - Sprecher - Sprechen. Probleme im Bereich soziolinguistischer Theorie und Empirie, Mannheim.

----- /N. Dittmar (eds.) 1972: Soziolinguistik (= Lili 2.7), Frankfurt/M.

----- et al 1977-78: Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern, 3 Bde., Kronberg/Ts.

Jarren, O. (ed.) 1980: Stadtzeitungen in der Bundesrepublik Deutschland (= Beiträge zur Jugendpresseforschung 1), Berlin.

Jasper, T. 1972: Understanding Pop, London.

Juchem, J.G. 1984: "Die Konstruktion des Sprechens. Kommunikationssemantische Betrachtungen zur Philipp Wegener", in: ZS 3.1, 3-18.

Jugend '81 (1982): Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder (= Shell Jugendstudie), 3 Bde., Opladen 1982.

Jugend '81 (1983): Näherungsversuche. Eine Studie, eine Tagung, Reaktionen, Opladen 1983.

Kaiser, R.-U. (ed.) 1968: Protestfibel. Formen einer neuen Kultur, Bern/München/Wien.

Katz, D./R. Katz 1928: Gespräche mit Kindern, Berlin/Heidelberg/New York.

Kegel, G. 1974: Sprache und Sprechen des Kindes, Reinbek.

Kerbs, D. (ed.) 1974: Die hedonistische Linke. Beiträge zur Subkultur-Debatte, Wien.

Kierkegaard, S. 1958: Stadien auf des Lebens Weg, Düsseldorf/Köln.

Klann, G. 1975: Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs (= Studien und Berichte d. MPI f. Bildungsforschung 31), Berlin.

Klein, W. 1983: "Wie Kinder miteinander streiten. Zum sprachlichen Verhalten von Grundschulkindern in Konfliktsituationen", in: Boueke/Klein (eds.) 1983, 139-161.

Knobloch, C. 1984: Sprachpsychologie. Ein Beitrag zur Problemgeschichte und Theoriebildung, Tübingen.

Kohlberg, L. 1974: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M.

Kohlmayer, R. 1980: "Kritische Anmerkungen zur 'muttersprachlichen Inkompetenz' deutscher Universitätsstudenten", in: Muttersprache 90/80, 322-328.

Kress, J. (ed.) 1976: Halliday. System and Function in Language, London.

Küpper, H. 1974: "Die deutsche Schülersprache 1973/74", in: Wirkendes Wort (1974), 318-325.

----- 1971: Wörterbuch der deutschen Alltagssprache, Hamburg/Düsseldorf.

Kuhn, P. 1983: "Überlegungen zur politischen Sprache der Alternativbewegung", in: Sprache und Literatur in Wiss. u. Unterr. 14.51, 61-79.

Kursbuch 44/1976: Unsere Unterwelt, ed. K.M. Michel/H. Wieser, Berlin.

----- 54/1978: Jugend, ed. K.M. Michel/H. Wieser, Berlin.

----- 55/1978: Sekten, ed. K.M. Michel/H. Wieser, Berlin.

Leont'ev, A.A. 1974: Psycholinguistik und Sprachunterricht, Stuttgart.

Leontjew, A.N. 1977: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Stuttgart.

Leuninger, H./M. Miller/F. Müller (eds.) o.J. /1974/: Linguistik und Psychologie, 2 Bde., Frankfurt/M.

Lewis, M./L. Rosenblum (eds.) 1977: Interaction, conversation, and the development of language, New York.

Liebau, E. 1981: "Studentische Erfahrung im Wandel - oder was es bedeuten könnte, heutzutage ein 'neuer' Student zu sein", in: Neue Sammlung 21.5, 405-438.

Lindner, G. 1882: "Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes", in: Kosmos 6, 321-342, 430-441.

List, G. 1973: Psycholinguistik. Eine Einführung, Stuttgart

----- 1981: Sprachpsychologie, Stuttgart.

Lock, A. (ed.) 1978: Action, gesture, and symbol. The emergence of language, London.

Lüderssen, K./F. Sack (eds.) 1975-1980: Seminar: Abweichendes Verhalten, 4 vols., Frankfurt/M.

Lurija, A.R./F.J. Judowitsch 1970: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf.

Maas, U. et al. (eds.) 1982: Sprache Jugendlicher. Ein Seminarbericht, Mimeo Osnabrück.

Maccoby, E.E./C.N. Jacklin 1974: The Psychology of Sex Differences, Stanford.

Mackensen, L. 1971: Die deutsche Sprache in unserer Zeit. Zur Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts, Heidelberg.

Malinowski, B. 1928/1949: "The problem of meaning in primitive languages", in: Ogden/Richards 1949, 296-336.

Mannheim, K. 1927/1964: "Das Problem der Generationen", in: id., Wissenssoziologie (ed. K.H. Wolff), Neuwied/Berlin.

Marcus, H. 1962: "Zum Twen-Deutsch", in: Zs. f. dt. Wortfg. 18, 151 ff.

Martens, K. 1974: Sprachliche Kommunikation in der Familie, Kronberg/Ts.

----- (ed.) 1979: Kindliche Kommunikation, Frankfurt/M.

McCarthy, D. 1954: "Language Development in Children", in: Carmichael (ed.) 1954, 492-630.

Mehan, H. 1978: "Structuring School Structure", in: Harvard Educational Review 48, 32-64.

----- 1979: Learning Lessons, Cambridge/Mass.

Mettke, J.R. 1981: "Selbstbespiegelungen. Über die Gegenöffentlichkeit der alternativen Presse", in: Haller (ed.) 1981, 156-178.

Meumann, E. 1902: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, Leipzig.

Metzger, W. 1980: Discokultur. Die jugendliche Superszene, Heidelberg.

Miller, M. 1976: Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion, Stuttgart.

Mollenhauer, K. 1982: "Ist das Verhältnis zwischen den Generationen gestört? Pädagogische Anmerkungen zu gegenwärtigen Jugendproblemen", in: deutsche jugend 1/82, 27-37.

Monaghan, J. 1979: The Neo-Firthian Tradition and its Contribution to General Linguistics, Tübingen.

Mühlfeld, C. 1975: Sprache und Sozialisation, Hamburg.

Müller, H. (ed.) 1967: Das Elend der Jugendzeitschriften (= Jugendliteratur heute), Weinheim.

Müller-Thurau, C.P. 1983: Lass uns mal 'ne Schnecke angraben. Sprache und Sprüche der Jugendszene, Düsseldorf.

Musche, A. 1981: "Die Macht der Phantasie. Über die Ästhetik des Jugendprotests am Beispiel der Zürcher 'Bewegung'", in: Haller (ed.) 1981, 179-194.

Myers, T. (ed.) 1979: The Development of Conversation and Discourse, Edinburgh.

Neidhardt, F. et al. 1970: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München.

Neisser, H. 1975: Die Jugendzeitschrift - Ihr Einfluß dargestellt am Beispiel 'bravo', Fellbach-Offingen.

Neske, F./I. 1970: Wörterbuch englischer und amerikanischer Ausdrücke in der deutschen Sprache, München.

Neuland, E. 1975: Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter, Frankfurt/M.

Neumann, K. 1983: Der Beginn der Kommunikation zwischen Mutter und Kind, Bad Heilbrunn/Obb.

Newson, J. 1978: "Dialogue and development", in: Lock (ed.) 1978, 32-42.

Niepold, U. [1]1970: Sprache und soziale Schicht, Berlin.

Ochs, E./B.B. Schieffelin (eds.) 1979: Developmental Pragmatics, New York/San Francisco.

Oevermann, U. 1970/72: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg (Studien und Berichte des MPI für Bildungsforschung 18), Berlin 1970, Frankfurt/M.

Ogden, C.K./J.A. Richards [10]1949: The Meaning of Meaning, London.

Ohnesorg, K. 1948: Fonetická studie o dětské řeči. Étude phonétique sur le langage de l'enfant, Praha.

----- (ed.) 1972: Colloquium paedolinguisticum. Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics [Brno 1970], The Hague/Paris.

Oksaar, E. 1977: Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik, Stuttgart.

----- 1983: "Zum Stand der Dialogforschung, insbesondere im Bereich der Kindersprachforschung", in: Boueke/Klein (eds.) 1983, 9-27.

Opitz, M. 1624/1963: Buch von der teutschen Poetery, ed. R. Alewyn, Tübingen.

Ortmann, P. 1982: Jugendzeitschriften und Pop-Musik, Berlin.

Ortner, L. 1982: Wortschatz der Pop-/Rockmusik, Düsseldorf.

Pape, S. 1970: "Bemerkungen zur sogenannten Teenager- und Twensprache", in: Muttersprache 80, 368 ff.

Palermo, D.S./J.J. Jenkins 1965: "Sex differences in word association", in: Journ. Gen. Psych. 72, 77-84.

Parmentier, M. 1979: Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion, München.

Pérez, B. 1878: La psychologie de l'enfant; les trois premières années, Paris.

Pfitzner, J. 1978: Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse, Stuttgart.

Piaget, J. 1963: "Le langage et les opérations intellectuelles", in: Problèmes de psycho-linguistique (Symposium de l'association de psychologie scientifique de langage française), Paris, 51-61.

----- 1972: Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf.

----- /B. Inhelder 1972: Die Psychologie des Kindes, Olten.

Pokatzky, K. 1981: "Null Bock auf alles. Punks: die Jugendlichen, die ganz anders sein wollen", in: DIE ZEIT 7 v. 6.2.1981, 63.

Ramge, H. 1976: Spracherwerb und sprachliches Handeln. Studien zum Sprechen eines Kindes im dritten Lebensjahr (= Sprache und Lernen. Studien zur pädagogischen Anthropologie 43), Düsseldorf.

----- 1978: Alltagsgespräche. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht, Frankfurt/M./Berlin/München.

----- (ed.) 1980: Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht, Giessen.

----- 1983: Der Erwerb dialogischer Handlungsfähigkeiten aus der Sicht der Linguistik", in: Boueke/Klein (eds.) 1983, 29-44.

Reger, H. 1980: "Zur Idiomatik in der deutschen Illustriertenpresse", in: A. Eschbach/W. Rader (eds.), Literatursemiotik II. Methoden - Analysen - Tendenzen, Tübingen, 279-300.

Rehbock, H./R. Rehbock 1983: "Regelfindung und Konfliktaustragung in Spielinteraktionen von Grundschulkindern", in: Boueke/Klein (eds.) 1983, 97-138.

Rittendorf, M./J. Schäfer/H. Weiss: angesagt: scene-deutsch. Ein Wörterbuch (päd. extrabuch), Frankfurt/M.

Rocky/Freizeit-Magazin (ed.) 1979: Kleine Enzyklopädie der jungen Leute, Offenbach.

Roos, P. 1982: Kaputte Straße, Weinheim/Basel.

Rosenzweig, M.R. 1964: "Comparisons among Word-Associations responses in English, French, German and Italian", in: Am. Journ. Psychol. 74, 347-360.

Roszak, T. 1971: Gegenkultur. Gedanken über die technokratische Gesellschaft und die Opposition der Jugend, Düsseldorf/Wien.

Sachs, J./J. Devin 1976: "Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing", in: Journ. Child Lang. 3, 81-98.

Sanchez, M./B.G. Blount (eds.) 1975: Sociocultural Dimensions of Language Use, New York.

Sapir, E. 1921: Language, New York.

Schaffer, H.R. (ed.) 1977: Studies in mother-infant interaction, London/New York.

Scheuerl, H. [10]1977: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Weinheim/Basel.

Schirmer, A. 1982: "'In meinem Film bin ich der Star'. Die neue Bohème: Jugend-Stil '82", in: DER SPIEGEL 36. 17 v. 26.4. 1982, 234-249.

Schleuning, P. 1980: "Scene Sprache", in: OBST 16, 9-44

Schlieben-Lange, B. [2]1978: Soziolinguistik. Eine Einführung, Stuttgart.

----- 1983: Traditionen des Sprechens, Stuttgart.

Schloon, H. 1976: Soziale Interaktion in Kleinkindgruppen, Diss. phil. Hamburg.

Schmidbauer, W./J. v. Scheidt 1975: Handbuch der Rauschdrogen, München.

Schmidt-Joos, S. 1967: "Beat-Kultur", in: Der Monat, 59 ff.

----- 1972: "Rock in der Kasse", in: Musik und Bildung 63. 4, 165 ff.

----- /B. Graves 1975: Rock-Lexikon, Reinbek.

Schmude, A.A. 1982: Freiheit für Grönland, weg mit dem Packeis! 200 Sprüche von den Wänden der Frankfurter Universität, Frankfurt/M.

Schütz, A. 1974: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einführung in die verstehende Soziologie, Frankfurt/M.

Schütze, F. 1975: Sprache soziologisch gesehen, 2 Bde., München.

----- 1980: "Interaktionspostulate - am Beispiel literarischer Texte", in: Hess-Lüttich (ed.) 1980, 72-94.

Schwendter, R. [2]1979: Theorie der Subkultur, Köln/Berlin.

Sinclair, A./R.M. Jarvella/W.J.M. Levelt (eds.) 1978: The Child's Conception of Language, Berlin.

Slobin, D.I. 1974: Einführung in die Psycholinguistik, Kronberg/Ts.

Snow, C./C. Ferguson (eds.) 1977: Talking to Children, London.

Sochatzky, K. (ed.) 1982: Mehr Anarchie, weniger Chaos! Sprüche aus dem Frankfurter Uni-Turm. Graffiti als Ausdruck studentischen Bewußtseins, Materialien 1, Frankfurt/M.

----- (ed.) 1983: Auf die Dauer hilft nur Power! Sprüche aus dem Frankfurter Uni-Turm. Graffiti als Ausdruck studentischen Bewußtseins, Materialien 2, Frankfurt/M.

Soeffner, H.-G. (ed.) 1982: Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie, Tübingen.

Speck, J. 1976: Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Stuttgart.

Spitz, R.A. 1945: "Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood", in: Psychoanal. Study Child 1, 53-74.

----- 1976: Vom Dialog, Stuttgart.

Stefen, R. 1974: "Marktsituation der Jugendzeitschriften in der Bundesrepublik Deutschland", in: Der Deutschunterricht 26. 5, 79 ff.

Steinkamp, G./W.H. Stief 1978: Familiale Lebensbedingungen und Sozialisation, Opladen.

Stern, C./W. Stern ^{4}1928 (^{1}1907): Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung, Leipzig.

Stern, W. ^{9}1967: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig.

Struck, J. 1983: Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt: eine mikroethnographische Studie, Tübingen.

Stubenrauch, H. 1978: "Scheiße, irgendwie blick ich da halt nicht mehr so durch...", in: päd. extra 3/78, 44-47.

Sully, J. 1896: Studies of Childhood, London/New York.

Szagun, G. 1980: Sprachentwicklung beim Kind, München/Wien/Baltimore.

Szalay, L.B./J.A. Bryson 1973: "Measurement of psychocultural distance: A comparison of American blacks and whites", in: Journ. Pers. & Soc. Psych. 26, 166-177.

Taine, H. 1876: "Note sur acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine", in: Rev. Phil. 1, 3-23.

Tesch, G. 1978: Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodische Grundfragen zu ihrer Erforschung, Tübingen.

Teske, R. (ed.) 1980: Mediale Alltagserfahrung und Jugendkultur (= Westermanns pädagogische Beiträge 6/80), Braunschweig.

Teubert, W. et al. 1984: Aspekte der Sprachkultur (IDS Mitteilungen 10), Mannheim.

Trömel-Plötz, S. 1982: Frauensprache. Sprache der Veränderung, Frankfurt/M.

Viereck, W. (ed.) 1980: Studien zum Einfluß der englischen Sprache auf das Deutsche, Tübingen.

----- 1980: "Zur Thematik und Problematik von Anglizismen im Deutschen", in: id. (ed.) 1980, 9-24.

Waddington, P.A.J. 1980: "Fashions in subcultures", in: The Times Higher Educational Supplement v. 6.6.1980.

Wagner-Winterhager, L. 1981: "Das Bedürfnis nach einem lebendigen Leben. Warum steigen viele Jugendliche aus?", in: deutsche jugend 8/81, 353-359.

Waterson, N./C. Snow (eds.) 1978: The Development of Communication, Chichester/New York.

Wegener, P. 1885: Untersuchungen ueber die Grundfragen des Sprachlebens, Halle.

Welter, E.G. ^{2}1964: Die Sprache der Teenager und Twens, Frankfurt/M.

Weydt, H. 1976: Noam Chomskys Werk, Tübingen.

Wimmer, R. 1983: "Sprachkritik und reflektischer Sprachgebrauch", in SuL 14.51, 3-14.

----- (ed.) 1985: Sprachkultur (Jb. d. IDS 1974, Sprache d. Gegenwart), Düsseldorf (i. Vorb.)

Wirth, H.-J. 1981: "Verweigerungswünsche. Über die Jugend als Projektionsleinwand unerfüllter Bedürfnisse", in: Haller (ed.) 1981, 217-237.

Wölfer, J. 1980: Die Rock- und die Popmusik. Eine umfassende Darstellung ihrer Geschichte und Funktion, München.

Wörterbuch für echt kreative Typen. Mit einem Vorwort von D.E. Zimmer /...7 und einem Nachwort von M. Gasser, Zürich 1982.

Wolff, R. 1980: "'Die mit der Tolle'. Popper sind proper", in: ZEIT magazin 12/1980, 6-12.

Wundt, W. ^{3}1911 (^{1}1900): Völkerpsychologie, Bd. I: Die Sprache, Leipzig.

Wygotski, L.S. 1969: Denken und Sprechen, Stuttgart.

Zabel, H. (ed.) 1979: Sprachbarrieren und Sprachkompensatorik. Beiträge zum Problem Sozialisation und Sprache, Königstein/Ts.

Ziegesar, D.v. 1975: "Sprechfunktionen und Sprechakte im Fremdsprachenunterricht", in: LB 36/1975, 84-95.

Zimmer, D.E. 1981: "Trends und Triften in der deutschen Gegenwartssprache, I: Von Schlaffis, Schmusis und Schleimis, II: Die Zweierkiste läuft eben nicht mehr", in: DIE ZEIT Nr. 17 v. 17.4.1981, 59 f., u. Nr. 18 v. 24.4.1981, 58 f.

Zindler, H. 1959: Anglizismen in der deutschen Pressesprache nach 1945, Diss. phil. Kiel.

Zinnecker, J. 1982: "Die Gesellschaft der Altersgleichen", in: Jugend '81 (1982) Bd. 1, 422-673.

----- 1983: "Accessoires - Ästhetische Praxis und Jugendkultur", in: Jugend '81 (1983), Bd. 3, 15-291.

Kapitel 3: SPRACHE UND GRUPPE: Codes und Soziolekte - oder Kommunikation in Klein- und Großgruppen

Andresen, H. et al. (eds.) 1978/79: Sprache und Geschlecht, 2 Bde. (= OBST 8/9), Osnabrück.

Argyle, M. 1969: Social Interaction, London.

Baacke, D. 1972: Jugend und Subkultur, München.

----- 1976: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, München/Berlin/Wien.

Balint, M. ^{3}1965: Der Arzt, Sein Patient und die Krankheit, Stuttgart.

Bausani, A. 1970: Geheim- und Universalsprachen. Entwicklung und Typologie, Stuttgart etc.

Bausch, K.H. 1980: "Soziolekt", in: LGL, 2. Aufl., Tübingen, 358-363.

----- (ed.) 1982: Mehrsprachigkeit in der Stadtregion (= Jb. d. IDS 1981, Sprache der Gegenwart 56), Düsseldorf.

Bausinger, H. 1971: "Subkultur und Sprachen", in: H. Moser et al. (eds.), Sprache und Gesellschaft (Jb. d. IDS 1970), Düsseldorf 1971, 45-59.

----- 1972: Deutsch für Deutsche. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen, Frankfurt/M.

Bergmann, G. 1982: "Schweigephasen im Gespräch - Aspekte ihrer interaktiven Organisation", in: Soeffner (ed.) 1982, 143-184.

Bernsdorff, W. (ed.) 1972: Wörterbuch der Soziologie, 3 Bde., Frankfurt/M.

Bernstein, B. 1970: "Soziale Schicht, System des Sprachgebrauchs und Psychotherapie", in: id. 1970, 84-98.

----- 1970: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprechverhalten, Amsterdam.

Bernstein, S./L. Lowy (eds.) 1975: Neue Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit, Freiburg.

Bielefeld, H.U./E.W.B. Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977: Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung, Wiesbaden.

Cazden, C./V. John/D. Hymes (eds.) 1972: Functions of Language in the Classroom, New York.

Chesebro, J.W. (ed.) 1981: Gay Speak. Gay Male and Lesbian Communication, New York.

Cicourel, A.V. 1964: Method and Measurement in Sociology, London/New York.

Claessens, D. 1965: Status als entwicklungspsychologischer Begriff, Dortmund.

----- 1968 (^{3}1974): Rolle und Macht, München.

----- 1972 (^{4}1979): Familie und Wertsystem, Berlin.

----- 1977: Gruppe und Gruppenverbände. Systematische Einführung in die Folgen von Vergesellschaftung, Darmstadt.

Cohen, A.K. 1955: Delinquent Boys: The Culture of the Gang, Glencoe.

Conrad, J.R./W.W. More 1976: "Lexical codes and subcultures: some questions", in: Anthropological Linguistics 18, 22-26.

Crott, H. 1979: Soziale Interaktion und Gruppenprozesse, Stuttgart.

Debus, F. 1962: "Zwischen Mundart und Hochsprache. Ein Beitrag zur Stadtsprache, Stadtmundart und Umgangssprache", in: ZfM 29, 1-43.

Dittmar, N. ^{1}1973: Soziolinguistik, Frankfurt/M.

----- /B. Schlieben-Lange 1982: "Stadtsprache. Forschungsrichtungen und -perspektiven einer vernachlässigten soziolinguistischen Disziplin", in: Bausch (ed.) 1982, 9-86.

Dreitzel, H.P. 1972: Die gesellschaftlichen Leiden und die Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart.

Dunning, E. (ed.) 1971: The Sociology of Sport, London.

Dunphy, D.C. 1972: The Primary Group: A Handbook for Analysis and Research, New York.

Eisenstadt, S.N. 1966: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur, München.

Elias, N. 1977: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/M.

----- /E. Dunning 1971: "Dynamics of Sport Groups with Special Reference to Football", in: Dunning (ed.) 1971, 66-80.

Erb, M/C. Knobloch 1979: "Einige Bestimmungen therapeutischer Kommunikation", in: Flader/Wodak-Leodolter (eds.) 1979, 1-23.

F., Christiane 1978: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, Hamburg.

Farrell, R.A. 1972: "The argot of the homosexual subculture", in: Anthropological Linguistics 14, 97-109.

Fichte, H. 1972: Interviews aus dem Palais d'Amour, Reinbek.

Fishman, J. 1968: Bilingualism in the Barrio: The measurement and description of language dominance in bilinguals, Washington.

----- 1972: The Sociology of Language, Rowley/Mass. (dt. München 1975).

Flader, D. 1978: "Die psychoanalytische Therapie als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung", in: SL 5/1978, 23-36.

----- 1979: "Techniken der Verstehenssteuerung im psychoanalytischen Diskurs", in: id./Wodak-Leodolter (eds.) 1979, 24-43.

-----/R. Wodak-Leodolter (eds.) 1979: Therapeutische Kommunikation. Ansätze zur Erforschung der Sprache im psychoanalytischen Prozeß, Königstein/Ts.

----- /W.D. Grodzicki/K. Schröter (eds.) 1982: Psychoanalyse als Gespräch, Frankfurt/M.

Fox, R. 1972: "Gruppenpsychotherapie mit Alkoholikern", in: H.G. Preuss (ed.), Analytische Gruppenpsychotherapie, Hamburg, 141 ff.

Freud, A. 1936: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München.

Friedeburg, L.v. (ed.) 1965: Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin.

Garland, J.A./R.L. Kolodny 1975: "Das 'Sündenbock'-Phänomen. Kennzeichen und Bewältigung" in: Bernstein/Lowy (eds.) 1975, 111-134.

Giesecke, M. 1982: "Die Normalformanalyse. Ein kommunikationswissenschaftliches Untersuchungsverfahren für interaktionelle Vorgänge in Institutionen - dargestellt an Beispielen aus der Analyse von Supervisions- und Balintgruppen", in: Soeffner (ed.) 1982, 185-204.

----- /K. Rappe 1982: "Setting und Ablaufstrukturen in Supervisions- und Balintgruppen", in: Flader/Grodzicki/Schröter (eds.) 1982.

Glück, H. 1979: "Der Mythos von den Frauensprachen", in: Andresen et al. (eds.) 1978/79, Bd. 2, 60-95.

Götz-Marchand, B. 1980: "Ergebnisse der empirischen Kleingruppenforschung", in: Schäfers (ed.) 1980, 145-171.

Goffman, E. 1971: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt/M.

Gukenbiehl, H.L. 1980: "Formelle und informelle Gruppe als Grundformen sozialer Strukturbildung", in Schäfers (ed.) 1980, 51-67.

Gumperz, J.J. 1972a: Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz, Stanford/Cal.

----- 1972b: "Introduction", in: id./D. Hymes (eds.) 1972, 1-25.

-----/D. Hymes (eds.) 1972: Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication, New York.

----- 1972c: "Bilingualism, bidialectalism, and classroom interaction", in: in: Cazden/John/Hymes (eds.) 1972, 84-108.

----- 1975: Sprache, lokale Kultur und soziale Identität, Düsseldorf.

----- 1978: "Dialect and Conversational Inference in Urban Communication", in: Language in Society 7, 393-409.

Hager, F. (ed.) 1977: Die Sache der Sprache, Stuttgart.

Hall, C.S. 1904: Adolescence, New York.

Halliday, M.A.K. 1978: Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning, London.

Hammarström, G. 1967: "Zur soziolektalen und dialektelen Funktion der Sprache", in: ZMF 34, 205-216.

Hartig, M 1980: Soziolinguistik für Anfänger, Hamburg.

Henne, H./G. Objartel (eds.) 1983: Bibliothek zur historischen deutschen Studenten- und Schülersprache, 6 Bde., Berlin/New York.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1981: Grundlagen der Dialoglinguistik (= Soziale Interaktion und literarischer Dialog Bd. 1), Berlin.

Hirt, H. 1909: Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. Darstellung des deutschen Wortschatzes in seiner geschichtlichen Entwicklung, München.

Hollingshead, A.B. 1949: Elmtown's Youth, New York/London.

Hollstein, W. 1979: Die Gegengesellschaft. Alternative Lebensformen, Bonn.

Homans, G.C. ^{6}1972 (^{1}1960, am. Orig. ^{1}1950): Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen.

Iben, G. ^{2}1972: Randgruppen der Gesellschaft, München.

Jennings, H.H. 1950: Leadership and Isolation, New York.

Jütte, R. 1978: Sprachsoziologische und lexikologische Untersuchungen zu einer Sondersprache. Die Sensenhändler im Hochsauerland und die Reste ihrer Geheimsprache, Wiesbaden.

Kallmeyer, W./I.Keim/P. Nikitopoulos 1982: "Zum Projekt 'Kommunikation in der Stadt'", in: Bausch (ed.) 1982, 345-390.

Keseling, G./A. Wrobel 1983: "Latente Gesprächsstrukturen: Zur Geschichte einer Fragestellung", in: id. (eds.) 1983, 7-16.

----- (eds.) 1983: Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik, Weinheim/Basel.

Klann, G. 1977: "Psychoanalyse und Sprachwissenschaft", in: Hager (ed.) 1977, 129-167.

----- 1978: "Sprache in der Psychoanalyse", in SL 5/1978, 52-66.

Klein, W./D. Wunderlich (eds.) 1971: Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/M.

Kluge, F. ^{6}1958: Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache, Heidelberg.

Kob, J. 1976: Soziologische Theorie der Erziehung, Stuttgart.

Koecher, D. 1977: Sondersprachliche Züge des Sprachgebrauchs von Kleingruppen. Forschungsbericht und Verfahrensvorschlag, Staatsexamensarbeit Hamburg.

König, E. (ed.) 1969: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart.

Kreutz, H. ^{2}1976 (^{1}1974): Soziologie der Jugend, München.

Kubczak, H. 1979: Was ist ein Soziolekt? Überlegungen zur Symptomfunktion sprachlicher Zeichen unter besonderer Berücksichtigung der diastratischen Dimension, Heidelberg.

Küpper, H. 1978: ABC-Komiker bis Zwitschergemüse. Das Bundessoldatendeutsch, Wiesbaden.

----- /M. Küpper 1972: Schülerdeutsch, Hamburg/Düsseldorf.

Labov, W. 1966: The Social Stratification of English in New York City, Center for Applied Linguistics, Washington.

----- 1971a: "Das Studium der Sprache im sozialen Kontext", in: Klein/Wunderlich (eds.) 1971, 111-195

----- 1971b: Variation in Language", in: Reed (ed.) 1971, 187-221

----- 1972a: Sociolinguistic Patterns, Philadelphia.

----- 1972b: Language in the Inner City, Philadelphia.

----- 1980: Sprache im sozialen Kontext, Königstein.

----- /D. Fanshel 1977: Therapeutic Discourse, New York/ San Francisco/London.

Laplanche, J./G.-B. Pontalis 1972: Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt/M.

Lasch, A, 1928: Berlinisch. Eine Berliner Sprachgeschichte, Berlin.

Lazarsfeld, P. 1931: Jugend und Beruf, Jena.

Leavitt, H.J. 1951: "Some Effects of Certain Communication Patterns on Group Performance", in: Journ. Abnormal & Soc. Psych. 46/1951, 38-50.

Lenga, G./J. Gutwinski 1979: "Sprechstunden-Therapie des Arztes", in: Flader/Wodak-Leodolter (eds.) 1979, 78-97.

Lerch, H.-G. 1976: Das Manische in Giessen. Die Geheimsprache einer gesellschaftlichen Randgruppe, ihre Geschichte und ihre soziologischen Hintergründe, Giessen.

Lorenzer, A. 1973: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse, Frankfurt/M.

----- 1983: "Sprache und Verstehen in der psychoanalytischen Therapie", in: Universitas 38.11, 1167-1177.

Luckmann, T. 1969: "Soziologie der Sprache", in: König (ed.) 1969, Bd. 2, 1050-1101.

----- 1973/1980: "Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation", in: LGL ^{1}1973, 1-13; ^{2}1980, 28-41.

----- /P. Gross 1977: "Analyse unmittelbarer Kommunikation und Interaktion als Zugang zum Problem der Konstitution sozialwissenschaftlicher Daten", in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977, 198-208.

Lüderssen, K./F. Sack (eds.) 1975-1980: Seminar: Abweichendes Verhalten, 4 Bde., Frankfurt/M.

Macaulay, R.S. 1978: "Variation and Consistency in Glaswegian English", in: Trudgill (ed.) 1978, 132-143.

Machwirth, E. 1980: "Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen", in: Schäfers (ed.) 1980, 246-262.

Markefka, M. ^{2}1975: Vorurteile - Minderheiten - Diskriminierung, Köln.

Mills, T.M. ^{5}1976 (^{1}1969): Soziologie der Gruppe, München.

Milroy, L. 1980: Language and Social Networks, Oxford.

Möhn, D. 1983: "Sondersprachen", in: LGL, 2. Aufl., Tübingen, 384-390.

Nabrings, K. 1981: Sprachliche Varietäten, Tübingen.

Ostwald, H. 1906: Rinnsteinsprache. Lexikon der Gauner-, Dirnen- und Landstreichersprache, Berlin.

Peuckert, R. 1975: Konformität. Erscheinungsformen, Ursachen, Wirkungen, Stuttgart.

Popitz, H. 1967: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie (Recht und Staat 331/332), Tübingen.

Puchner, G. 1976: Kundenschall. Das Gekasper der Kirschpflücker im Winter, München.

Radtke, I. 1972: "Soziolinguistik von Stadtsprachen. Tendenzen soziolinguistischer Forschungen in der BRD", in: Germ. Ling. 4, 441-517.

----- 1976: "Stadtsprache? Überlegungen zu einem historisch gewachsenen Forschungsdesiderat", in: Viereck (ed.) 1976, 29-48.

Reed, C.E. 1971: The Learning of Language, New York.

Reid, E. 1978: "Social and Stylistic Variation in the Speech of Children: Some Evidence from Edinburgh", in: Trudgill (ed.) 1978, 159-171.

Reiter, L. 1973: "Die Bedeutung der Sprache und Sozialisation für die Psychotherapie von Patienten aus der sozialen Unterschicht", in: Strotzka (ed.) 1973, 157-179.

Richter, H.E. 1972: Die Gruppe, Reinbek.

Romaine, E. 1978: "Postvocalic r in Scottish English: Sound Change in Progress?", in: Trudgill (ed.) 1978, 144-157.

----- 1980: "What is a speech community?", in: Belfast Working Papers in Language and Linguistics 4, 41-60.

Rosenmayr, L. 1976: Jugend (= Handbuch der empirischen Sozialforschung 6), Stuttgart.

Schäfers, B. (ed.) 1980: Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte - Theorien - Analysen, Heidelberg.

----- 1980a: "Entwicklung der Gruppensoziologie und Eigenständigkeit der Gruppe als Sozialgebilde", in: id. (ed.) 1980, 19-34.

----- 1980b: "Primärgruppen", in: id. (ed.) 1980, 68-82.

----- 1980c: "Die Kernfamilie als kleine Gruppe", in: id. (ed.) 1980, 173-189.

Schelsky, H. 1975: "Die Gruppe", in: id., Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, Opladen, 270-176.

Scherer, K.R. (ed.) 1982: Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens, Weinheim/Basel.

----- /Wallbott, H.G. (eds.) 1979: Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten, Weinheim.

Schiffer, J. 1977: Zentrale Probleme der Jugendsoziologie, Bern/Stuttgart.

Schirmer, A. 1913: "Die Erforschung der deutschen Sondersprachen", in: GRM 5, 1-22.

Schwendter, R. ^{2}1979 (^{1}1973): Theorie der Subkultur, Köln/Berlin.

Schwonke, M. 1980: "Die Gruppe als Paradigma der Vergesellschaftung", in: Schäfers (ed.) 1980, 35-50.

Seidelmann, K. 1970/71: Gruppe - soziale Grundform der Jugend, 2 Bde., Hannover etc.

Setzen, K.M. 1980: "Gruppen im Sport", in: Schäfers (ed.) 1980, 263-281.

Shuy, R.W. 1970: "The Sociolinguists and Urban Language Problems", in: F. Williams (ed.), Language and Poverty. Perspectives on a Theme, Chicago, 335-350.

Soeffner, H.-G. (ed.) 1982: Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie, Tübingen.

Spangenberg, K. 1970: Baumhauers Stromergespräche in Rotwelsch, mit soziologischen und sprachlichen Erläuterungen, Halle/Saale.

Steger, H. 1964: "Gruppensprachen. Ein methodologisches Problem der inhaltsbezogenen Sprachbetrachtung", in: ZMF 31, 125-138.

Stegmüller, W. 1969: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung, Heidelberg.

Steinig, W. 1976: Soziolekt und soziale Rolle, Düsseldorf.

Strotzka, H. (ed.) 1973: Neurose, Charakter, soziale Umwelt, München.

Thomas, W.I. 1937: Primitive Behavior, New York.

----- 1965: Person und Sozialverhalten (ed. E.H. Volkart), Berlin.

Thrasher, F. 1927 (^{2}1960): The Gang. A Study of 1313 Gangs in Chicago, Chicago.

Trömel-Plötz, S. 1982: Frauensprache. Sprache der Veränderung, Frankfurt/M.

Trudgill, P. 1974a: The Social Differentiation of English in Norwich, London.

----- 1974b: Sociolinguistics, London.

----- (ed.) 1978: Sociolinguistic Patterns in British English, London.

Veldtrup, J. 1974: Bargunsch oder Humpisch. Die Geheimsprache der westfälischen Tiötten, Münster.

Viereck, W. (ed.) 1976: Sprachliches Handeln - Soziales Verhalten, München.

Watzlawick, P. et al. 1973: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien.

----- 1977: Die Möglichkeit des Andersseins, Bern/Stuttgart/Wien.

Werner, H. 1980: Studentensprache. Über den Zusammenhang von Sprache und Leben, Weinheim/Basel.

Weydt, H. (ed.) 1977: Aspekte der Modalpartikeln, Tübingen.

----- (ed.) 1979: Die Partikeln der deutschen Sprache, Berlin/New York.

Whyte, W. 1943: Street Corner Society, Chicago.

Wodak-Leodolter, R. 1978: "Soziolinguistische Analyse therapeutischer Kommunikation: Gruppen- und Einzeltherapie", in: SL 5/1978, 99-104.

----- 1979: "Probleme der Unterschichttherapie. Aspekte einer empirischen Untersuchung therapeutischer Gruppen", in: Flader/ id. (eds.) 1979, 186-207.

Wodak, R. 1981: Das Wort in der Gruppe. Linguistische Studien zur therapeutischen Kommunikation, Wien.

Wolf, S.A. 1956: Wörterbuch des Rotwelschen. Deutsche Gaunersprache, Mannheim.

Kapitel 4: Sprache und Institution: Handlungsrahmen asymmetrischer Kommunikationsrituale

Arnold, H.L. (ed.) 1971: Literaturbetrieb in Deutschland, Stuttgart/München/Hannover.

Apel, K.-O. (ed.) 1976: Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt/M.

Austin, J.L. 1962: How to do Things with Words, Oxford (dt. 1972: Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart).

Ballweg, O./T.M. Seibert (eds.) 1982: Rhetorische Rechtstheorie, Freiburg/München.

Begemann, H. (ed.) 1976: Patient und Krankenhaus, München.

Bliesener, T. 1982: Die Visite - ein verhinderter Dialog. Initiativen von Patienten und Abweisungen durch das Personal. Tübingen.

Cicourel, A.V. 1975: Sprache in der sozialen Interaktion, München.

Claessens, D. ^{2}1967: Familie und Wertsystem, Berlin.

----- 1977: Gruppe und Gruppenverbände, Darmstadt.

Coulmas, F. 1978: "Routineformeln als Institutionen", Ms. Düsseldorf/Langwaden.

----- 1981: Routine im Gespräch, Wiesbaden.

Cremers, E./J. Reichertz/R. Seidel 1982: "Interaktion vor Gericht. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik am Beispiel einer Hauptverhandlung des Jugendgerichts", in: Soeffner (ed.) 1982, 115-142.

Dankert, H, 1969: Sportsprache und Kommunikation, Tübingen.

Dieckmann, W. 1981: Politische Sprache, Politische Kommunikation, Heidelberg.

Dittmann, J. 1979: "Institution und sprachliches Handeln", in: id. (ed.) 1979, 198-234.

----- (ed.) 1979: Arbeiten zur Konversationsanalyse, Tübingen.

Ermert, K. (ed.) ^{2}1982 (^{1}1980): Sprache und Recht (Loccumer Protokolle 31/1980), Loccum.

Fend, H. 1969: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim.

Firth, J.R. 1957: Papers in Linguistics 1934-51, London.

----- 1964: The Tongues of Men and Speech, London.

Friedrich, W.J. ^{2}1975: Straf- und Bußgeldverfahren, München.

Ehlich, K./J. Rehbein 1977: "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule", in: Goeppert (ed.) 1977, 36-114.

----- 1980: "Sprache in Institutionen", in: LGL, 2. Aufl., Tübingen, 338-345.

Froelich, R.E./F.M. Bishop 1973: Die Gesprächsführung des Arztes. Ein programmierter Leitfaden, Berlin/Heidelberg/New York.

Gloy, K. 1981: "Deutungsschemata des Sozialamts - Zur linguistischen Analyse von Institutionen als Konfliktherden", in: Klein/Presch (eds.) 1981, 87-125.

Goeppert, H.C. (ed.) 1977: Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München.

Goffman, E. 1973 (engl. [1]1961): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M.

Grosse, S./W. Mentrup (eds.) 1980: Bürger - Formulare - Behörde, Tübingen.

Grüneisen, V./E.A. Hoff 1977: Familienerziehung und Lebenssituation, Weinheim/Basel.

Habermas, J. 1971: "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: id./Luhmann 1971, 101-141.

----- 1976: "Was heißt Universalpragmatik?", in: Apel (ed.) 1976, 174-272.

----- 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M.

----- /N. Luhmann 1971: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt/M.

Haft, F. [2]1981: Juristische Rhetorik, Freiburg/München.

Halliday, M.A.K. 1978: Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning, London.

Hanssen, R./J. Klein/H.-G. Sauer 1981: "'Befehl-(Bestätigung)-Gehorsam' als zentrales dienstliches Handlungsmuster des Militärs - dargestellt am Beispiel Bundeswehr", in: Klein/Presch (eds.) 1981, 182-205.

Hassemer, W./W. Hoffmann-Riem/M. Weiss (eds.) 1978: Interaktion vor Gericht, Baden-Baden.

Hauriou, M. [1925] 1965: Die Theorie der Institution, Berlin.

Henne, H./H. Rehbock [2]1982 ([1]1979): Einführung in die Gesprächsanalyse, Berlin/New York.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1981: Grundlagen der Dialoglinguistik (= Soziale Interaktion und literarischer Dialog Bd. 1), Berlin.

----- (ed.) 1982: Multimedial Communication, vol. 2: Theatre Semiotics, Tübingen.

Hoffmann, L. 1983: Kommunikation vor Gericht, Tübingen.

Illich, I. et al. 1979: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe, Reinbek.

Kallmeyer, W. 1983: "Mündliche Kommunikation vor Gericht", in: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.), Recht und Sprache, Bonn, 139-151.

Köhle, K. et al. (eds.) 1980: Angewandte Psychosomatik, Basel.

Lapassade, G. 1972: Gruppen - Organisationen - Institutionen, Stuttgart.

Leodolter, R. 1975: Das Sprachverhalten von Angeklagten vor Gericht, Kronberg/Ts.

Lörcher, H. 1983: Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation, Tübingen.

Lüger, H.-H. 1983: Pressesprache, Tübingen.

Lüth, P. 1974: Sprechende und stumme Medizin. Über das Patienten-Arzt-Verhältnis, Frankfurt/M./New York.

----- (ed.) 1974: Kommunikation in der Medizin, Stuttgart.

Luhmann, N. ^{2}1972 (^{1}1964): Funktionen und Folgen formaler Organisationen, Berlin.

Malinowski, B. [1944] 1975: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur, Frankfurt/M.

Martens, K. 1974: Sprachliche Kommunikation in der Familie, Kronberg/Ts.

----- (ed.) 1979: Kindliche Kommunikation, Frankfurt/M.

Mayntz, R. ^{1}1963: Soziologie der Organisation, Reinbek.

Mentrup, W. (ed.) 1979: Fachsprache und Gemeinsprache (Jb d. IDS 1978), Düsseldorf.

Mezger, W. 1980: Discokultur. Die jugendliche Superszene, Heidelberg.

Möhn, D. 1983: "Sondersprechen", in: LGL, 2. Aufl., Tübingen, 384-390.

Otto, W. ^{2}1978: Amtsdeutsch heute - bürgernah und praxisnah, Stuttgart etc.

----- 1982: "Erwartungen an die Rechts- und Verwaltungssprache der Zukunft", in: Muttersprache 91, 309-315.

Parsons, T. 1972: Das System moderner Gesellschaften, München.

----- 1975: Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven, Frankfurt/M.

Perelman, C. 1978: Juristische Logik als Argumentationslehre, Freiburg/München.

Polenz, P.v. 1979: "Resümee der Tagung", in: Mentrup (ed.) 1979, 317-324.

Radtke, J. (Bearb.) 1981: Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. II: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung, Stuttgart.

Raspe, H.-H- 1976: "Institutionalisierte Zumutungen an Krankenhauspatienten", in: Begemann (ed.) 1976, 1-24.

----- 1979: Das Problem der Aufklärung und Information bei Akutkrankenhauspatienten und seine Erforschung, Diss. phil. Freiburg/Br.

Reitemeier, U. 1983: Juristische Kommunikation, Tübingen.

Schelsky, H. (ed.) 1970: Zur soziologischen Theorie der Institution, Düsseldorf.

Schettler, G./E. Nüssel 1980: "Das ärztliche Gespräch und die Anamnese", in: G. Schettler (ed.), Innere Medizin: ein kurzgefaßtes Lehrbuch, Stuttgart/New York, Bd. 1, 1-11.

Schmidt, S.J. 1980: Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft, Bd.1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur, Braunschweig/Wiesbaden.

Schneider, G. 1983: Probensprache der Oper. Untersuchungen zum dialogischen Charakter einer Fachsprache, Tübingen.

Schreckenberger, W. 1978: Rhetorische Semiotik. Analyse von Texten des Grundgesetzes und von rhetorischen Grundstrukturen der Argumentation des Bundesverfassungsgerichts, Freiburg/München.

Schröder, P./H. Steger (eds.) 1981: Dialogforschung, Düsseldorf.

Schütze, F. 1978: "Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht - eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf in Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer", in: Hassemer/Hoffmann-Riem/Weiss (eds.) 1978, 19-100.

Searle, J.R. 1969: Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, Cambridge (dt. 1971: Sprechakte, Frankfurt/M.).

Seibert, T.-M. 1981: Aktenanalysen. Zur Schriftform juristischer Deutungen, Tübingen.

Siegrist, J. 1978: Arbeit und Interaktion im Krankenhaus, Stuttgart.

Soeffner, H.-G. (ed.) 1982: Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie, Tübingen.

Stickel, G. 1984: "Zur Kultur der Rechtssprache", in: Teubert (ed.) 1984, 29-60.

Straßner, E. 1975: Nachrichten. Entwicklung - Analysen - Erfahrungen, München.

----- 1982: Fernsehnachrichten. Eine Produktions-, Produkt- und Rezeptionsanalyse, Tübingen.

Teubert, W. (ed.) 1984: Aspekte der Sprachkultur (= IDS Mitteilungen 10), Mannheim.

Türk, K. 1976: Grundlagen einer Pathologie der Organisation, Stuttgart.

Uexküll, T.v. 1980: "Die Chefarztvisite", in: Köhle et al. (eds.) 1980, 55-66.

Weingarten, E./F. Sack/J. Schenkein (eds.) 1976: Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt/M.

Wenzel, A. 1984: Verstehen und Verständigung in Gesprächen am Sozialamt, Tübingen.

Weymann-Weyhe, W. 1978: Sprache - Gesellschaft - Institution. Sprachkritische Vorklärungen zur Problematik von Institutionen in der gegenwärtigen Gesellschaft, Düsseldorf.

Wunderlich, D. 1972: "Zur Konventionalität von Sprechhandlungen", in: id. (ed.) 1972, 11-58.

----- (ed.) 1972: Linguistische Pragmatik, Frankfurt/M.

Ullmer-Ehrich, V. 1981: "Linguistische Aspekte der forensischen Argumentation", in: Schröder/Steger (eds.) 1981, 188-225.

Kapitel 5:

SPRACHE UND SCHULE I: INTERAKTION IM UNTERRICHT

Aebli, H. 1968: Grundformen des Lehrens, Stuttgart.

Ahrend, A. 1981: "Nonverbales verhalten in schulischer kommunikation", in: Baurmann/Cherubim/Rehbock (eds.) 1981, 199-222.

Antons, K. 1976: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen.

Arbeitsgruppe Braunschweig 1983: "Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 102-129.

Argyle, M. 1969: Social Interaction, London; dt. Köln ^{1}1972, ^{2}1974.

Baacke, D. 1973: Kommunikation und Kompetenz, München.

Baltus, B. 1976: Bedingungen visuellen Verhaltens in pädagogischer Kommunikation. Eine experimentelle Studie, Hamburg.

Baurmann, J./D. Cherubim/H. Rehbock (eds.) 1981: Neben-Kommunikation. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Braunschweig.

Baurmann, J. 1981: "Verhaltensweisen neben der unterrichtlichen kommunikation. Sprachdidaktische überlegungen und empirische befunde", in: id. et al. (eds.) 1981, 14-34.

Bellack. A.A. et al. 1974 (engl. ^{1}1966): Die Sprache im Klassenzimmer, Düsseldorf.

Benner, D. (ed.) 1977: Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft, Kastellaun.

Bernstein, B. 1971: Class, Codes and Control, Bd. 1, London.

----- 1977: Beiträge zu einer Theorie pädagogischer Prozesse, Frankfurt/M.

Bielefeld, H.-U./E.W.B. Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977: Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung, Wiesbaden.

Biermann, R. 1978: Interaktion im Unterricht, Darmstadt.

Blume, R. 1980: "Graffiti in Schulen. Linguistische Aspekte informeller schriftlicher Schüleräußerungen", in: ZGL 8.2, 170-196.

----- 1981: "Motive und funktionen von schulgraffiti", in: Baurmann et al. (eds.) 1981, 169-198.

Boueke, D./G. Henrici/F. Schülein 1983: "Handlungsfunktionen und Diskursgliederung in selbständig arbeitenden studentischen Lerngruppen", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 137-155.

Brunner, E./T. Rauschenbach/H. Steinhilber 1978: Gestörte Kommunikation in der Schule. Analysen und Konzepte eines Interaktionstrainings, München.

Butzkamm, W. 1983: "Analyse der Unterrichtsanalyse: Eine Kritik von Sinclair, J. McH. & Coulthard, R.M. (1977). Analyse der Unterrichtssprache", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 315-325.

Cherubim, D. 1981: "Schülerbriefchen", in: Baurmann et al. (eds.) 1981, 107-168.

Cicourel, A.V. et al. 1974: Language Use and School Performance, New York etc.

Cube, F.v. 1965: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, Stuttgart.

Diegritz, T./H.S. Rosenbusch 1977: Kommunikation zwischen Schülern, München/Berlin/Wien.

----- 1983: "Analyse von Schülerkommunikation in schulischer Kleingruppenarbeit mittels der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 395-410.

Dollase, R. 1973: Soziometrische Techniken, Weinheim.

Ehlich, K. 1981: "Schulischer Diskurs als Dialog?", in: Schröder/Steger (eds.) 1981, 334-369.

Ehlich K./J. Rehbein 1976: "Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit", in SL 1, 47-69.

----- 1977: "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule", in: Goeppert (ed.) 1977, 36-114.

----- (eds.) 1983: Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen, Tübingen.

Flanders, N.A. 1970: Analyzing Teaching Behaviour, Reading/Mass.

Geest, T.v.d. 1983: "Für ein funktionales Kommunikationsanalysesystem", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 333-354.

Geißner, H./U. Geißner 1974: "Spracherziehung: Mündliche Kommunikation", in: Hannig (ed.) 1974

Glindemann, R. 1981: "Pausengespräche in Schulen", in: Baurmann et al. (eds.) 1981, 223-246.

Goeppert, H.C. (ed.) 1977: Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München.

Goffman, E. ^{3}1977: Asyle. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M.

Gohlke, K. 1981: "Nebenkommunikation als problem der institution schule", in: Baurmann et al. (eds.) 1981, 247-267.

Gosau, B./A. Koerfer/J.Zeck 1977: "Untersuchungen zum Kommunikationsverhalten in Lerngruppen", in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977, 208-216.

Halliday, M.A.K./A. McIntosh/P. Strevens 1964: The Linguistic Sciences and Language Teaching, London.

Hanke, B. et al. 1973: Soziale Interaktion im Unterricht. Darstellung und Anwendung des Interaktionsanalyse-Systems von N.A. Flanders, München.

Hannig, C. (ed.) 1974: Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter, Kronberg/Ts.

Heinemann, P. 1976: Grundriß einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation, Kastellaun/Saarbrücken.

Heinze, T. 1976: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern, München.

Hennig, J./M. Tjarks 1983: "Wie beherrschen Kinder unterrichtskonstitutive Sprechhandlungen zum Zeitpunkt der Einschulung? Ein Projektbericht", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 215-234.

Hermann, J. 1983: "Soziolinguistische Beschreibung des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 473-479.

Herrlitz, W. 1983: "Pragmatische Schemata der Unterrichtskommunikation. Sprachliche Bedingungen der Konstitution von Lernsituationen in der Institution Schule", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 186-202.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1977: "Soziolinguistik und Empirie. Probleme der Corpusgewinnung und -auswertung", in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977, 10-28.

----- 1979: "Korpus, Kode und Kommunikation. Prämissen und Probleme der Verschriftlichung direkter Interaktion", in: KODIKAS 1.3, 199-215.

----- 1982: "Medial Transformation and Semiotic Structure: Problems of Notation in Corpus Analysis", in: Hess-Lüttich (ed.) 1982a, 263-286.

----- (ed.) 1982 a: Multimedial Communication vol I: Semiotic Problems of its Notation, Tübingen.

Homfeldt, H.G. 1974: Stigma und Schule, Düsseldorf.

Hurrelmann, K. 1975: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek.

Ingenkamp, K./E. Parey (eds.) [1]1970/[2]1972: Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. II, Weinheim.

Jost, W. 1981: "Zur spezifik der hörerrolle in institutionalisierten großgruppen: am beispiel des schulischen unterrichts", in: Baurmann et al. (eds.) 1981, 89-106.

Keil, W. 1977: Psychologie des Unterrichts, München.

----- /U. Piontkowski 1973: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht, Weinheim/Basel.

Kley, R.v.d./F. Wester/W. Zijlmans 1983: "Schichtspezifische Auslese in der Grundschule", in: Ehlich/Rehbein 1983, 480-502.

Knapp, A. 1975: Über den Lernerfolg im Kleingruppenunterricht und seine bedingenden Faktoren, Bern.

Koerfer, A. 1978: "Probleme und Ansätze einer pragmatischen Sprachanalyse. An Beispielen institutionen- und kleingruppenspezifischer Kommunikation", in: Saße/Turk (eds.) 1978, 53-100.

----- (1981:) "Probleme und Verfahren der Notation von Face-to-Face Interaktion. Anhand audio-visueller Aufzeichnungen von Seminardiskussionen", in: Lange-Seidl (ed.) 1981, Bd. 1, 187-197.

----- /J. Zeck 1983: "Themen- und Personenorientierte Interaktion in der Hochschule. Am Beispiel der Einleitungsphase einer Seminardiskussion", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 441-471.

Koskenniemi, M. 1971: Elemente der Unterrichtstheorie, München.

Kokemohr, R. 1983: "Überlegungen zur Unterrichtsanalyse in praktischer Absicht", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 293-314.

Krumm, V. 1983: "Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule - eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 275-292.

Lange-Seidl, A. (ed.) 1981: Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums 1978 in Regensburg, 2 Bde., Berlin/New York.

Martens, K. 1977: "Zur Analyse von Sprechhandlungsstrategien im Zusammenhang mit der lenkenden Tätigkeit des Lehrers im Unterricht", in: Goeppert (ed.) 1977, 224-268.

Mazeland, H. 1983: "Sprecherwechsel in der Schule", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 77-101.

Mchoul, A. 1978: "The organization of turns at formal talk in the classroom", in: Language in Society 7, 183-213.

Mehan, H. 1979: Learning Lessons, Cambridge/Mass.

Menck, P. 1977: "Unterrichtliches Handeln. Überlegungen zu seiner Analyse", in: Benner (ed.) 1977, 223-234.

Merkens, H./H. Seiler 1978: Interaktionsanalyse, Stuttgart etc.

Mertens, W. 1974: Erziehung zur Konfliktfähigkeit, München.

Meyer, E. 1976: "Wirkung von Gruppenarbeit im Unterricht an Schulen und Hochschulen", in: ZfGP 2, 23-37.

Minsel, W.-R./M.Wunberg (eds.) 1978: Schule als Institution, München/Wien/Baltimore.

Mollenhauer, K. 1972: Theorien zum Erziehungsprozeß, München.

Mühlen-Achs, B. 1983: "Non-verbale Kommunikation im Unterricht", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 130-136.

Müller-Wolf, H.-M. 1977: Lehrverhalten an der Hochschule: Dimensionen, Zusammenhänge, Trainingsmöglichkeiten, München.

Neumann, G./H. Stiehl 1976: Unterricht als kommunikatives Handeln. Entwicklung eines themenzentrierten interaktionellen Beobachtungsrasters zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterricht, Hannover.

Peters, O. 1970, [2]1972: "Soziale Interaktion in der Schulklasse", in: Ingenkamp/Parey (eds.) [1]1970, Bd. II, Sp. 1801-1978. (2 1972)

Priesemann, G. 1971: Zur Theorie der Unterrichtssprache, Düsseldorf.

Ramge, H. 1983: "Unterrichtspläne als komplexe Handlungsformen im Deutschunterricht", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 157-176.

Regan, J. 1983: "Weltweite Entwicklungen der Analyse von Diskursen im Klassenzimmer", in:Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 261-274.

Rehbock, H. 1981: "Nebenkommunikation im unterricht: funktionen, wirkungen, wertungen", in: Baurmann et al. (eds.) 1981, 35-88.

Reinert, G.-B./J. Thiele (eds.) 1977: Nonverbale pädagogische Kommunikation, München.

Rigol, R. 1977: "Sprechtätigkeit im Unterricht. Analyse eines Protokolls", in: Goeppert (ed.) 1977, 269-302.

Ritz-Fröhlich, G. 1973: Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht, Ravensburg.

Roeder, P.M./G. Schümer 1976: Unterricht als Sprachlernsituation, Düsseldorf.

Roth, L. 1971: Effektivität von Unterrichtsmethoden, Hannover.

----- /G. Petrat (eds.) 1974: Unterrichtsanalysen in der Diskussion, Hannover.

Saße, G./H. Turk (eds.) 1978: Handeln, Sprechen und Erkennen, Göttingen.

Schäfer, K.-H. 1977: Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik, Hagen.

----- /K. Schaller 1971: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg.

Schaller, K. 1974: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft, Darmstadt.

----- 1976: Pädagogik der Kommunikation, Hagen.

Schanz, G. 1978: Kommunikation im Unterricht. Ein empirischer und methodologischer Beitrag zur Sprechakttheorie, Frankfurt/M.

Scherer, K.R./H. Wallbott (eds.) 1979: Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten, Weinheim/Basel.

Schmidt, S.J. 1973: Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation, München.

Schneider, H.-D. 1975: Kleingruppenforschung, Stuttgart.

Schorb, A.O. 1983: "Globalanalyse des Unterrichts als Bezugsrahmen für spezielle Unterrichtsanalysen", in: Ehlich/Rehbein (eds.) 1983, 326-332.

Schröder, H. 1975: Kommunikation und Information im Unterricht, München.

Schröder, P./H. Steger (eds.) 1981: Dialogforschung (=Jb 1980 d. JDS), Düsseldorf.

Schümer, G./H. Steinforth 1974: "Zur Problematik von Unterrichtsanalysen nach dem Verfahren von Bellack", in: Roth/Petrat (eds.) 1974, 114-136.

Schulze, H. 1966: Frohes Schaffen und Lernen mit Schulanfängern, Weinheim.

Sinclair, J. McH./R.M. Coulthard 1975: Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils, London.

Sacks, H./E. Schegloff/G. Jefferson 1974: "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversations", in: Language 50, 696-735.

----- 1977: Analyse der Unterrichtssprache, Heidelberg.

Spangenberg, K. ^{5}1974 (^{1}1969): Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht, Weinheim/Basel.

Spanhel, D. 1971: Die Sprache des Lehrers, Düsseldorf.

----- (ed.) 1973: Schülersprache und Lernprozesse, Düsseldorf.

Stubbs, M./S.Delamont 1976: Explorations in Classroom Observation, London.

Switalla, B. 1977 a: "Verständigungskritik im Unterricht - Zur methodischen Rekonstruktion unterrichtlicher Argumentation", in: Goeppert (ed.) 1977, 158-223.

----- 1977 b: Sprachliches Handeln im Unterricht, München.

Tausch, R./A.-M. Tausch ^{1}1963/^{8}1977: Erziehungspsychologie, Göttingen.

Ulich, D. 1971: Gruppendynamik in der Schulklasse, München.

----- 1976, ^{2}1979: Pädagogische Interaktion, Weinheim.

Wagner, A.C. (ed.) 1976: Schülerzentrierter Unterricht, München.

Watzlawick, P./J.H. Beavin/D.P. Jackson ^{1}1967: Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes, New York; dt. ^{4}1974: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien.

Wellendorf, F. ^{4}1977 (^{1}1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim.

----- 1977: "Rituelles Hendeln in der Schule. Zur symbolischen Funktion von Lernzieltaxonomien", in: Goeppert (ed.) 1977, 10-35.

Weltner, K. 1970: Informationstheorie und Erziehungswissenschaft, Quickborn.

Winteler, A. 1978: "Die Wirksamkeit akademischer Lehre im Urteil von Studenten", in: DUZ 3, 66-68.

Wragge-Lange, I. 1980: Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Sozialisationsprozesse, Weinheim/Basel.

----- 1983: Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen, Weinheim/Basel.

Wunderlich, D. 1969: "Unterrichten als Dialog", in: STZ 32, 263-287.

----- 1975: "Lernziel Kommunikation", in: DD 23, 263-277.

----- 1976: Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt/M.

Kapitel 6: SPRACHE UND SCHULE II: Dialekt und Bildung

Ammon, U. 1972: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule, Weinheim/Basel.

----- 1972 b: "Dialekt als sprachliche Barriere. Eine Pilotstudie über Schwierigkeiten von Dialektsprechern im Schulaufsatz", in: Muttersprache 82, 224-237.

----- 1973 a: Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung, Weinheim/Basel.

----- 1973 b: Probleme der Soziolinguistik, Tübingen.

----- 1974: "Dialekt und Sprachunterricht", in: Schwartz (ed.) 1974, 77-91.

----- 1975: "Die Schwierigkeiten der Dialektsprecher in der Schule und das Bewußtsein davon bei den Lehrern", in: Halbfas/Maurer/Popp (eds.) 1975, 87-115.

----- 1977: "Empirische Untersuchungen zu den Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern", in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977, 165-183.

----- 1978: Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins - mit sprachdidaktischen Hinweisen, Weinheim/Basel.

----- 1979: "Dialekt als Sprachbarriere?", in: Ermert (ed.) 1979, 48-57.

----- 1980: "Die Literatursprache (Einheits-/Standard-/Hochsprache) als Lehrziel der Allgemeinbildung: Vorüberlegungen zur Präzisierung", in: Gesellschaftliche Funktionen und Strukturen sprachlicher Kommunikation, Berlin[Ost], 174-193.

----- 1983: "Soziale Bewertung des Dialektsprechers: Vor- und Nachteile in Schule, Beruf und Gesellschaft", in: Besch et al. (eds.) 1983, 1500-1510.

----- /G. Simon 1975: Neue Aspekte der Soziolinguistik, Weinheim/Basel.

----- /U. Loewer 1977: Schwäbisch (Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 4), Düsseldorf.

----- /U. Knoop/I. Radtke (eds.) 1978: Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem, Weinheim/Basel.

Bausinger, H. et al. (eds.) 1973: Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisse einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung.

Besch, W. 1975: "Dialekt als Barriere bei der Erlernung der Standardsprache", in: Moser et al. 1975, 150-165.

----- (ed.) 1981: Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden, Bd.I: Ansätze zur Theorie und Methode (Forschungsbericht Erp-Projekt), Berlin.

----- (ed.) 1983: Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden, Bd. II: Dialekt und Standardsprache im Sprecherurteil (Forschungsbericht Erp-Projekt), Berlin.

----- /H. Löffler 1973: "Sprachhefte: Hochsprache/Mundart-kontrastiv", in: Bausinger (ed.) 1973, 89-110.

----- /H. Löffler/H. Reich (eds.) 1976 ff.: Dialekt/Hochsprache - kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht, Düsseldorf.

----- /H. Löffler/H. Reich 1976 ff.: "Allgemeine Einführung" in: id. (eds.) 1976 ff., 7-17.

----- /H. Löffler 1977: Alemannisch (Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 3), Düsseldorf.

----- /K.J. Mattheier 1977: "Bericht über das Forschungsprojekt 'Sprachvariation und Sprachwandel in gesprochener Sprache'", in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977, 30-50.

----- /J. Hufschmidt/A. Kall-Holland/E. Klein/K.J. Mattheier 1981: s.u. Besch (ed.) 1981.

----- /U. Knoop/W. Putschke/H.E. Wiegand (eds.) 1983: Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung, 2 Bde., Berlin/New York.

Bielefeld, H.U./E.W.B. Hess-Lüttich et al. 1977: Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung, Wiesbaden.

Brechenmacher, J.K. 1925: Schwäbische Sprachkunde in ausgeführten Lehrbeispielen. Versuch einer bodenständigen Grundlegung des schaffenden Deutschunterrichts, Stuttgart.

Broweleit, V. 1978: "Dialektologie und Sprachdidaktik", in: Ammon/Knoop/Radtke (eds.) 1978, 175-196.

Dirks, M./H. Zander (eds.) 1975: Sprachgebrauch und Erfahrung. Soziologische Grundfragen pädagogischer Praxis, Kronberg/Ts.

Dittmar, N. 1973: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung, Frankfurt/M.

----- 1976: Sociolinguistics. A Critical Survey of Theory and Application, London.

----- 1982: "Soziolinguistik - Teil I: Theorie, Methodik und Empirie ihrer Forschungsrichtungen", in: SL 12, 20-52.

----- 1983: "Soziolinguistik - Teil II: Soziolinguistik in der Bundesrepublik Deutschland", in: SL 14, 20-57.

Donath, J. 1974: "Soziolinguistische Aspekte der sprachlichen Kommunikation", in: Ising (ed.) 1974, 37-74.

Engel, U. 1961: "Die Auflösung der Mundart", in: Muttersprache 71, 129-135.

Ermert, K. (ed.) 1979: Gibt es die "Sprachbarriere" noch? Soziolinguistik - Sprachdidaktik - Bildungspolitik, Düsseldorf.

Essen, E. 1962: Methodik des Deutschunterrichts, 3. Aufl. Heidelberg.

Frank, H.J. 1973: Geschichte des Deutschunterrichts, München.

Gernentz, H.J. 1980: Niederdeutsch - gestern und heute. Beiträge zur Sprachsituation in den Nordbezirken der Deutschen Demokratischen Republik in Geschichte und Gegenwart, 2. Aufl. Rostock.

----- 1981: "Die historischen Voraussetzungen für die kommunikative Funktion des Niederdeutschen in der DDR", in: ZfG 1, 29-36.

Goossens, J. 1977: Deutsche Dialektologie, Berlin/New York.

----- 1980: "Areallinguistik", in: LGL, 445-453.

----- 1981: "Zum Verhältnis von Dialektologie und Soziolinguistik. Der Standpunkt des Dialektologen" in: ZDL 48, 299-312, (Kurzfassung in: Mattheier ed. 1983, 131-133).

Halbfas, H./F. Maurer/W. Popp (eds.) 1975: Sprache, Umgang und Erziehung, Stattugart.

Hartig, M. 1981: Sozialer Wandel und Sprachwandel. Explorative Studie zur Entwicklung der Dialektfunktion in unserer Gesellschaft, Tübingen.

----- (ed.) 1981: Angewandte Soziolinguistik. Tübingen.

Hasselberg, J. 1972: "Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts", in: Muttersprache 82.4, 201-223.

----- 1976: Dialekt und Bildungschancen (Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen 16), Weinheim/Basel.

----- 1983: "Die soziolinguistische Problematik der Schichtzuordnung von Dialektsprechern", in: Besch et al. (eds.) 1983, -1474.

----- /K.-P. Wegera 1976: Hessisch (Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 1), Düsseldorf.

----- /K.-P. Wegera 1978: "Fehleranalyse und Dialekt", in: PD 27, 7-9.

Helmers, H. 1976: Didaktik der deutschen Sprache, 9. Aufl. Stuttgart.

Henn, B. 1978: Mundartinterferenzen. Am Beispiel des Nordwestpfälzischen (=ZDL Beih. N.F. 24), Wiesbaden.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1984: "Jagdszenen in Deutschland - oder: Realität oder Neo-Realismus. 'Sprachnot' oder Kommunikationskritik bei Kroetz und Sperr", in: id., Kommunikation als ästhetisches Problem. Vorlesungen zur Angewandten Textwissenschaft, Tübingen, 137-182.

Heuwagen, M. 1974: Die Verbreitung des Dialekts in der Bundesrepublik Deutschland, 2 Bde., Ms. Bonn.

Hildebrand, R. ^{1}1867 (^{14}1917): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, Leipzig.

Hufschmidt, J./E. Klein/K.J. Mattheier/H. Mickartz 1983: Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden, Bd. II: Dialekt und Standardsprache im Sprecherurteil (Forschungsbericht Erp-Projekt = Besch ed. 1983), Berlin.

----- /K.J. Mattheier 1981 a: "Sprache und Gesellschaft. Überlegungen zu einer integrierenden Beschreibung", in: Besch et al. 1981, 43-83.

----- /K.J. Mattheier 1981 b: "Sprachdatenerhebung. Methoden und Erfahrungen in Feldforschungen", in: Besch et al. 1981, 178-205.

Ide, H. (ed.) 1972: Ideologiekritik im Deutschunterricht. Analysen und Modelle, Frankfurt/M.

Ising, G. 1974: "Struktur und Funktion der Sprache in der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung", in: Ising (ed.) 1974, 9-36.

----- (ed.) 1974: Aktuelle Probleme der sprachlichen Kommunikation. Soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation in der DDR, Berlin [Ost].

Jäger, S. 1971: "Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern", in: Moser et al. (eds.) 1971, 166-233.

----- 1972: "Sprachlich bedingtes Schulversagen und seine möglichen Ursachen", in: Ide (ed.) 1972, 158-171.

Kall-Holland, A. 1981: "Soziale und sprachliche Gliederungen in der Ortsgemeinschaft Erp", in: Besch et al. 1981, 214-237.

Kettner, B.U. 1978: "Niederdeutsche Dialekte, norddeutsche Umgangssprache und die Reaktion der Schule", in: Ammon/Knoop/Radtke (eds.) 1978, 285-312.

Klein, E./K.J. Mattheier/H. Mickartz 1978: Rheinisch (Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 6), Düsseldorf.

Klein, W./D. Wunderlich (eds.) 1971: Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/M.

Koß, G. 1972: "Angewandte Dialektologie im Deutschunterricht", in: Blätter für den Deutschlehrer 16.3, 92-102.

Labov, W. 1966: The Social Stratification of English in New York City, Washington D.C.

----- 1971: "Das Studium der Sprache im sozialen Kontext", in: Klein/Wunderlich (eds.) 1971, 111-194.

----- 1971/1975: "Die Logik des Nonstandard-English", Teil 1-4 in: Dirks/Zander (eds.) 1975, 20-43; Teil 5 in: Klein/Wunderlich (eds.) 1971, 80-97.

----- 1976/1978: Sprache im sozialen Kontext, Bd. 1 (1976) u. 2 (1978), Kronberg/Ts.

----- 1980: Sprache im sozialen Kontext, Königstein/Ts.

Löffler, H. 1974: "Deutsch für Dialektsprecher: Ein Sonderfall des Fremdsprachenunterrichts? Zur Theorie einer kontrastiven Grammatik Dialekt/Hochsprache", in: DS 2/1974, 105-122.

----- 1978: "Orthographieprobleme der Dialektsprecher am Beispiel des Alemannischen", in: Ammon/Knoop/Radtke (eds.) 1978, 267-283.

----- 1980 a: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung, 2. Aufl. (1. Aufl. 1974) Darmstadt.

----- 1980 b: "Dialekt", in: Althaus/Henne/Wiegand (eds.) 1980, 2. Aufl. LGL, 453-458.

----- 1982: "Mundart als Sprachbarriere", in: Steger (ed.) 1982, 134-159 (Erstdruck in: WW 22/1972, 23-39).

Mattheier, K.J. 1974: "Sprache als Barriere", in: DS 2, 213-232.

----- 1980: Pragmatik und Soziologie der Dialekte, Heidelberg.

----- (ed.) 1983: Aspekte der Dialekttheorie, Tübingen.

Mickartz, H. 1983: "Einstellungsäußerungen zur Verwendung von Hochsprache und Mundart in der Kindererziehung", in: Hufschmidt et al. 1983, 60-116.

Moser, H. et al. (eds.) 1971: Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache (Jb. d. IDS 1970, Sprache der Gegenwart 13), Düsseldorf.

----- et al. (eds.) 1975: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Jb. d. IDS 1974, Sprache der Gegenwart 36), Düsseldorf.

Nabrings, K. 1981: Sprachliche Varietäten, Tübingen.

Neuland, E. 1979: "Dialekt in sprachbüchern. Ergebnisse einer exemplarischen auslese und kritischen analyse von neueren sprachbüchern der primarstufe und der sekundarstufe I", in: WW 29, 73-93.

Niebaum, H. 1977: Westfälisch (Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 5), Düsseldorf.

----- 1983: Dialektologie, Tübingen.

Noelle, E./E.P. Neumann (eds.) 1967: Jahrbuch der öffentlichen Meinung 1965-1967, Allensbach/Bonn.

Radtke, J. 1978: "Drei Aspekte der Dialektdiskussion. Einführende Bemerkungen zum vorliegenden Band", in: Ammon/Knoop/Radtke (eds.) 1978, 13-32.

-----/U. Knoop 1976: "Angewandte Dialektologie. Bemerkungen zum Thema 'Dialekt und Schule', in: Muttersprache 86, 294-308.

Ramge, H. 1978: "Kommunikative Funktionen des Dialektes im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts", in: Ammon/Knoop/Radtke (eds.) 1978, 197-227.

Rein, K. 1981: "Soziolekt und Dialekt in der Selbsteinschätzung von Mundartsprechern", in: Hartig (ed.) 1981, 125-132.

Reitmajer, V. 1975: "Schlechte Chancen ohne Hochdeutsch. Zwischenergebnis einer dialektologisch-soziolinguistischen Untersuchung im bairischen Sprachraum", in: Muttersprache 85, 310-324.

----- 1976: "Empirische Untersuchung über den Einfluß von Schicht- und Sprachzugehörigkeit auf die Deutschnote an Gymnasien", in: LuD 26, 87-112.

Rigol, R. 1970: "Schichtenzugehörigkeit und Rechtschreibung. Versuch einer soziologischen Fehleranalyse", in: DD 1/1970, 154-168.

Ris, R. 1978: "Sozialpsychologie der Dialekte und ihrer Sprecher", in: Ammon/Knoop/Radtke (eds.) 1978, 93-115.

Rosenkranz, H. 1974: "Veränderungen der sprachlichen Kommunikation im Bereich der industriellen Produktion und ihre Folge für die Sprachentwicklung in der DDR", in: Ising (ed.) 1974, 135-190.

----- /K.Spangenberg 1963: Sprachsoziologische Studien in Thüringen, Leipzig.

Schlieben-Lange, B./H. Weydt 1978: "Für eine Pragmatisierung der Dialektologie", in: ZGL 6.3 , 257-282.

Schwartz, H. (ed.) 1974: Lernbereich Sprache. Prinzipien und Beispiele, Frankfurt/M.

Sommer, M. 1972: Sozioökonomische Faktoren in der Sprache sechsjähriger Schulanfänger (=Kölner Arbeiten zur Pädagogik), Ratingen etc.

Sowinski, B. 1967: "Die Mundarten in der Schule", in: WW 17, 340-349.

Spangenberg, K. 1963: "Tendenzen volkssprachlicher Entwicklung in Thüringen: Studien zur Sprachschichtung", in: Rosenkranz/ Spangenberg 1963, 55-85.

Steger, H. (ed.) 1982: Anwendungsbereiche der Soziolinguistik, Darmstadt.

Straßner, E. 1977: Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht, Tübingen.

Ulshöfer, R. 1970: Methodik des Deutschunterrichts, 3 Bde., 8. Aufl. Stuttgart.

Wegener, P. 1880: "Ueber deutsche dialectforschung", in: ZfDPh 11, 450-480.

Wegera, K.-P. 1977: Kontrastive Grammatik: Osthessisch - Standardsprache. Eine Untersuchung zu mundartbedingten Sprachschwierigkeiten von Schülern am Beispiel des 'Fuldaer Landes', Marburg.

----- 1983: "Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache", in: Besch et al. (eds.) 1983, Bd. II, 1474-1492.

Zehetner, L.G. 1977: Bairisch (Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 2), Düsseldorf.

Kapitel 7: SPRACHE UND INTEGRATION: SPRACHERWERB IM RAHMEN INTERKULTURELLER ERZIEHUNG

Abali, M.L. 1983: "Entwicklungsprobleme bei türkischen Kindern und Jugendlichen in Berlin: Psychologische Aspekte der Identitätsbildung", in: Elsas (ed.) 1983, 174-226.

Ackermann, I. (ed.) 1983: Als Fremder in Deutschland, München.

Adler, P.S. 1975: "The transitional experience: An alternative view of culture shock", in: Journal of Humanistic Psychology 15.4, 13-23.

Barkowski, H. 1982: Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern, Königstein/Ts.

----- et al. 1980: Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Königstein/Ts.

----- /U. Harnisch/S. Kumm 1980: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, Königstein/Ts.

Bausch, K.-R./F.G. Königs 1983: "Lernt oder erwirbt man Fremdsprachen im Unterricht?", in: DNS 12.4, 308-336.

Bausinger, H. 1981: "Alltagskommunikation", in: R. Picht (ed.), Materialien zur Landeskunde, DAAD Bonn 1/1981, 4-38.

Beer, D./U. Wagner 1984: Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher: ausbildungsbegleitende Stütz- und Förderangebote, Berlin.

Beitz, W.G./M. Wollenschläger (eds.) 1980: Handbuch des Asylrechts. Unter Einschluß des Rechts der Kontingentflüchtlinge, ——— Baden-Baden.

Berger, P./T. Luckmann 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M.

Bergler, R. 1976: Vorurteile - erkennen, verstehen, korrigieren, Köln.

Bernsdorf, W. (ed.) 1972: Wörterbuch der Soziologie, 3 Bde., Frankfurt/M.

Bielefeld, H.-U./E.W.B. Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977: Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung, Wiesbaden.

Biermann, H./B.Biermann-Berlin 1983: "Sprachlernen statt Berufsausbildung?", in: Hohberg (ed.) 1983, 25-34.

Bock, P.D. (ed.) 1970: Culture Shock: A reader in modern cultural anthropology, New York.

Böker, W. 1976: "Die psychische Morbidität des Gastarbeiters - ätiologische Konzepte, Syndrome, therapeutische Probleme", in: Reimann/Reimann (eds.) 1976,

Boos-Nünning, U. 1976 a: "Lernprobleme und Schulerfolg", in: Hohmann (ed.) 1976, 57-88.

----- 1976 b: "Determinanten der Schulorientierung und des Schulerfolgs ausländischer Kinder", in: id./Hohmann/Reich (eds.) 1976, 110-123.

----- 1980: "Die Sozialisation der ausländischen Kinder", in: id./Hohmann ^{3}1980, 299-320.

----- 1983: "Berufliche Orientierung und Berufswahlprozesse türkischer Jugendlicher. Darstellung und Analyse von zwei Fallbeispielen", in: Hohberg (ed.) 1983, 147-172.

----- /M. Hohmann/H.H. Reich (eds.) 1976: Schulbildung ausländischer Kinder, Bonn.

----- /M. Hohmann (eds.) ^{3}1980: Ausländische Kinder, Düsseldorf.

Buhlmann, R./A. Fearns 1983: "Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher an Studienkollegs von Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Dargestellt am Beispiel des Ausländer-Studienkollegs Konstanz", in: Hohberg (ed.) 1983, 73-90.

Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) (ed.) 1981: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung 1980, Bonn.

Bundesminister für Forschung und Technologie (BMFT)(ed.) 1979:

Butzkamm, W. ^{2}1978: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg.

----- 1980: Praxis und Theorie der bilingualen Methode, Heidelberg.

Claessens ^{3}1972 a: Familie und Wertsystem, Opladen.

----- 1972 b: "Enkulturation: Konditionierung der 'kulturellen' Rolle und Einführung in die 'soziale' Rolle", in: König/Schmalfuss (eds.) 1972, 156-174.

----- /K. Claessens 1973: Kapitalismus als Kultur, Düsseldorf/Köln; 1979: Frankfurt/M.

Clahsen, H./J.M. Meisel/M. Pienemann 1983: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen.

Clyne, M. 1975: Forschungsbericht Sprachkontakt, Kronberg/Ts.

Colpe, C. 1983: "Gesellschaftspolitische Voraussetzungen für Identität: zu einigen islamischen und westlichen Wert- und Weltvorstellungen", in: Elsas (ed.) 1983, 5-38.

DeCamp, D. 1971: "The study of pidgin and creole languages", in: Hymes (ed.) 1971, 13-42.

Deutschmann, A, 1982: "Überlegungen zur Landeskunde im Fach 'Deutsch als Fremdsprache'", in: Ehnert (ed.) 1982, 223-274.

Dickopp, K.-H. 1982: Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell, Düsseldorf.

Dittmar, N. 1979: "Fremdspracherwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben - eine lexikalisch-semantische Analyse", in: Klein (ed.) 1979, 84-103.
1982:
----- "Soziolinguistik - Teil I: Theorie, Methodik und Empirie ihrer Forschungsrichtungen", in: Studium Linguistik 12, 20-52.

----- 1983: "Soziolinguistik - Teil II: Soziolinguistik in der Bundesrepublik Deutschland", in: Studium Linguistik 14, 20-57.

----- /B.O. Rieck 1977: "Datenerhebung und Datenauswertung im Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' spanischer und italienischer Arbeiter", in: Bielefeld/Hess-Lüttich et al. (eds.) 1977, 59-88.

Eggers, D. 1982: "Zur Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland", in: Ehnert (ed.) 1982, 12-28.

----- 1985: "Sprachliche Hauptschwierigkeiten ausländischer Studierender vor Aufnahme des Fachstudiums", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

----- /A. Palzer 1975: "Von 'Deutsch für Ausländer' zu 'Deutsch als Fremdsprache'. Daten zur Geschichte eines Faches", in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, Heidelberg, 119-136.

---- et al. 1982: Dokumentation Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West), Bonn-Bad Godesberg.

Ehnert, R. (ed.) 1982: Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt/M.

----- 1985: "Lehrendes Lernen: Aspekte des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichtsan einer Universität", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Elsas, C. (ed.) 1983: Identität. Veränderungen kultureller Eigenarten im Zusammenleben von Türken und Deutschen, Hamburg.

----- "Religiöse Faktoren für Identität: Politische Implikationen christlich-islamischer Gespräche in Berlin", in: Elsas (ed.) 1983, 39-142.

Essinger, H./A. Hellmich/G. Hoff 1981: Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen, Königstein/Ts.

Felix, S.W. (ed.) 1980: Second Language Development: Trends and Issues, Tübingen.

----- 1982: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, Tübingen.

Freire, P. ^{2}1972: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart.

Funk, H./G. Neuner 1983: "Zur Arbeit mit Fachtheorietexten im Unterricht mit ausländischen Jugendlichen am Beispiel des Berufsfeldes 'Textil' ...", in: Hohberg (ed.) 1983, 91-114.

Gärtner, H. 1980: "Zum Leistungsverhalten ausländischer Schüler", in: Ausländerkinder 3/1980, 17-36.

Gnutzmann, C./J. Turner (eds.) 1980: Fachsprachen und ihre Anwendung, Tübingen.

Göhring, H. 1980: "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation", in: Wierlacher (ed.) 1980, 70-90.

Götze, E. 1981 a: "Was erschwert Ausländerkindern das Erlernen der deutschen Sprache?", in: Sandfuchs (ed.) 1981, 69-78.

----- 1981 b: "Kriterien zur Beurteilung von Sprachlehrwerken", in: Sandfuchs (ed.) 1981, 105-113.

Goetze, D. 1976: "Probleme der Akkulturation und Assimilation", in: Reimann/Reimann (eds.) 1976,

Götze, L. 1985: "Soziokulturelle Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Greverus, I.M. 1978: Kultur und Alltagswelt, München.

Griese, H. 1978: "Sprach- und Kulturwechsel im Sozialisationsprozeß: Aufgezeigt am Beispiel ausländischer Arbeiterkinder in der BRD", in: Kühlwein/Radden (eds.) 1978, 89-122.

----- 1983: "Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerpädagogik und einer verstehenden Ausländerpädagogik", in: Hohberg (ed.) 1983, 51-72.

Grimshaw, A.D. 1971: "Some social forces and some social functions of pidgin and creole languages", in: Hymes (ed.) 1971, 427-446.

Grundmann, H. 1983: "Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Förderung von Identitätsausbildung und Ich-Entwicklung ausländischer Jugendlicher an berufsbildenden Schulen", in: Hohberg (ed.) 1983, 115-132.

Habermas, J. 1976: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M.

----- 1976 a: "Moralentwicklung und Ich-Identität", in: id. 1976, 63-91.

----- 1976 b: "Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?", in: id. 1976, 92-126.

Hegele, I./G. Pommerin 1983: Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern, Heidelberg.

Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' (HDP) 1975: Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter, Kronberg/Ts.

Heindrichs, W./F.W. Gester/H.P. Kelz 1980: Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik, Stuttgart etc.

Hellinger, M. [i. Vorb.] : Pidgin- und Kreolsprachen, Darmstadt.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1981: Grundlagen der Dialoglinguistik (= Soziale Interaktion und literarischer Dialog Bd. 1), Berlin.

----- 1983 a: "Lernziel 'Fachsprache(n)'. Zu einem Desiderat adressatenspezifischer DaF-Curricula", in: Nelde (ed.) 1983, 207-218.

----- 1983 b: "Handlungsorientierter Deutschunterricht im Kontrast der Kulturen", in: Raasch (ed.) 1983, 21-38.

----- 1983 c: "Sprichwörter und Redensarten als Übersetzungsproblem - Am Beispiel deutscher Übersetzungen spanischer und türkischer Literatur", in: Jongen et al. (eds.) 1983, Bd. 2, 222-236.

----- 1983 d: "Kontrastive Phraseologie im DaF-Unterricht - anhand arabischer und niederländischer Brecht-Übersetzungen", in: Hess-Lüttich (ed.) 1983, 25-37.

----- 1983 (ed.): Textproduktion und Textrezeption. Tübingen.

----- 1985 (ed.): Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern, Tübingen.

Hohberg, R. (ed.) 1983: Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher. Aufgaben der beruflichen Bildung, Frankfurt/M.

Hohmann, M. (ed.) 1976: Unterricht mit ausländischen Kindern, Düsseldorf.

----- 1981: "Alternativen zur Organisation des Aufnahmeunterrichts für Migrantenkinder im europäischen Vergleich", in: Sandfuchs (ed.) 1981, 48-55.

Hymes, D. (ed.) 1971: Pidginization and Creolization of Languages, Cambridge, Mass.

Ickler, T. 1984: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium, Tübingen.

Ingendahl, W. et al. 1977: Handlungsorientierter Deutschunterricht, Heidelberg.

Jongen, R. et al. (eds.) 1983: Mehrsprachigkeit und Gesellschaft, 2 Bde., Tübingen.

Keck, R.W. 1981: "Pädagogische und didaktische Prinzipien für den Unterricht mit ausländischen Schülern - dargestellt am Beispiel Hauptschule", in: Sandfuchs (ed.) 1981, 32-47.

Keim, I. 1978: Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter, Tübingen.

----- 1984: Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter. Tübingen.

----- /P. Nikitopoulos/M. Repp 1982: Kommunikation ausländischer Arbeiter. Eine Studie zum deutschsprachigen Interaktionsverhalten von griechischen und türkischen Arbeitern, Tübingen.

Kelz, H.P. et al. 1982: Deutschunterricht für Südostasiaten. Analysen und Konzepte, Bonn.

----- (ed.) 1983: Fachsprache 1. Sprechanalyse und Vermittlungsmethoden, Bonn.

----- /B. Miemitz 1985: "Soziokulturelle und psychopädagogische Aspekte des Deutschunterrichts mit heterogenen Gruppen: Zur Integration von Spätaussiedlern und Kontingentflüchtlingen", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Kimminich, D. 1980: Der Aufenthalt von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland. Rechtsgrundlage, Beginn und Ende, Baden-Baden.

Klein, W. 1974: Variation in der Sprache. Ein Verfahren zu ihrer Beschreibung, Kronberg/Ts.

----- (ed.) 1975: Sprache ausländischer Arbeiter (=Lili 18), Göttingen.

----- 1976: "Sprachliche Variation", in: Studium Linguistik 1, 29-46.

----- (ed.) 1979: Sprache und Kontext (= Lili 33), Göttingen.

----- 1984: Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Königstein/Ts.

----- /N. Dittmar 1979: Developing Grammars. The Acquisition of German by Foreign Workers, Heidelberg.

Knapp-Potthoff, A./K. Knapp 1982: Fremdsprachenlernen und -lehren, Stuttgart etc.

König, R./A. Schmalfuss (eds.) 1972: Kulturanthropologie, Düsseldorf/Wien.

Königs, F.G. 1983: Normenaspekte und Fremdsprachenunterricht, Tübingen.

Krusche, D. 1980: "Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze", in: Wierlacher (ed.) 1980, Bd. 1, 46-56.

Kühlwein, W./G. Raddatz (eds.) 1978: Sprache und Kultur, Tübingen.

Kühn, G. 1983: "Sprachförderung von Ausländern in der beruflichen Bildung", in: Hohberg (ed.) 1983, 9-24.

Land, F.-J. 1983: "Der 'ausländische Patient' - Geschichte und neuere Beiträge", in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, JSS Frankfurt (ed.) 1/1983, 49-52.

----- /B. Hövel/H. Neumann 1981: Bibliographie "Gesundheit und medizinische Versorgung der ausländischen Arbeiterfamilien, Bochum.

Lohfert, W. 1983: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe, München.

Maiwald, R. 1983: "Deutschunterricht in ausländischen Klassen. Beobachtungen an Berliner Berufsschulen", in: Hohberg (ed.) 1983, 133-146.

Maletzke, G. 1976: Ziele und Wirkungen der Massenkommunikation. Grundlagen und Probleme einer zielorientierten Mediennutzung, Hamburg.

Mannheimer Gutachten 1981: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, 2 Bde, (I: ²1981, II: ²1981), Heidelberg.

Markefka, M. 1975: Vorurteile - Minderheiten - Diskriminierung, Neuwied/Berlin.

Maschmann, B. 1980: Systematisches Sprachlernen im problemorientierten Deutschunterricht, Königstein/Ts.

Meisel, J. 1975 a: "Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal", in: Ling. Ber. 38, 59-69.

----- 1975 b: "Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter. Zur möglichen Entstehung eines Pidgin", in: Klein (ed.) 1975, 9-53.

----- 1977: "The Language of Foreign Workers in Germany", in: Molony/Zobl/Stölting (eds.) 1977, 184-212.

Möhn, D. 1979: "Formen der fachexternen Kommunikation. Linguistische Analyse und fachdidaktische Vermittlung", in: Der Deutschunterricht 31.5, 71-87.

Molony, C./H. Zobl/W. Stölting (eds.) 1977: Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen, Kronberg/Ts.

Mühlmann, W.E. 1972: "Akkulturation; Assimilation", in: Bernsdorf (ed.) 1972, Bd. 1, 20f., 57f.

Nelde, P.H. (ed.) 1983: Vergleichbarkeit von Sprachkontakten, Bonn.

----- 1985: "Migranten und autochthone Sprachgruppen als soziokulturelle Minderheiten", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Neumann, U. ^{2}1981: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf.

Neuner, G. 1981: "Überlegungen zur Differenzierung im Deutschunterricht in Klassen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler", in: Sandfuchs (ed.) 1981, 88-104.

Ney, N. (ed.) 1984: Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht - ich bin einer geworden. Ausländer schreiben vom Leben bei uns, Reinbek.

Oksaar, E. (ed.) 1984: Spracherwerb - Sprachkontakt - Sprachkonflikt, Berlin/New York.

Orlović-Schwarzwald, M. 1978: Zum Gastarbeiterdeutsch jugoslawischer Arbeiter im Rhein-Main-Gebiet, Wiesbaden.

Otto Benecke Stiftung (ed.) 1979: Begrenzte Menschenrechte für Flüchtline?, Baden-Baden.

----- (ed.) 1981: Praktizierte Humanitas: Weltproblem Flüchtlinge - eine europäische Herausforderung, Baden-Baden.

Pfaff, C. 1981: "Sociolinguistic Problems of Immigrants: Foreign Workers and their Children in Germany", in: Language in Society 7, 155-188.

Pfeiffer, W. 1980: "Zur Methodologie der Korrelation und Integration von Sprache, Sprachunterricht und Kulturkunde", in: Glottodidactica XIII, 21-28.

Piepho, H.-E. 1974: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickenhofen.

Pommerin, G. 1977: Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern, Bochum.

----- 1985: "Kinder schreiben über sich - Arbeit mit authentisch-biographischen Texten im interkulturellen Unterricht", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Raasch, A. (ed.) 1983: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung (= Forum Angewandte Linguistik 2), Tübingen.

Rabitsch, E./G. Kippert 1980: "Hinweise zum Unterricht für ausländische Kinder an Volksschulen", in: Informationen zur Schulberatung 16, ed. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.

Rehbein, J. 1985: "Sprachnoterzählungen", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Reimann, H./H. Reimann (eds.) 1976: Gastarbeiter, München.

Ruhloff, J. (ed.) 1982: Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der "Ausländerpädagogik", Frankfurt/Bern.

Sandfuchs, U. 1981: "Zur Situation und Sozialisation der Arbeitsmigranten und ihrer Kinder in der Bundesrepublik", in: id. (ed.) 1981, 9-31.

----- (ed.) 1981: Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Grundlagen, Erfahrungen, Praxisanregungen, Bad Heilbrunn/Obb.

Sayler, W. 1980: Gastarbeiterkinder in Deutschland, Bonn.

-----1985 a: "Integration in einem fremden Land. Migrationspsychologische Sondierungen", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

-----1985 b: Außerschulische Maßnahmen im Rahmen von Stadtteilarbeit zur sozialemotionalen Integration von Gastarbeiterkindern, DGFK-Forschungsbericht Ms. Bonn.

Schrader, A./B.W. Nikles/H.M. Griese (eds.) ^{2}1979: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Königstein/Ts.

Schwarzer, R./J. Arzoz 1980: "Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und nationalen Schulen", in: Zs. f. Päd. 6/1980, 877-893.

Schumann, J.H. 1978: The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition, Rowley, Mass.

Steffen, G. 1981: "Interkulturelles Lernen - Lernen mit Ausländern", in: Sandfuchs (ed.) 1981, 56-68.

Steinig, W. 1985: "Warum scheitern ausländische Kinder in der Regelschule?", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Stölting, W. et al. 1980: Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.

Strauss, D. 1979: "Didaktik und Methodik des (Deutsch-als-) Fremdsprachenunterrichts auf der Basis von Texten gesprochener (Standard-)Sprache", in: Texte gesprochener deutscher Stadardsprache IV, München, 29-45.

United Nations 1983: Migrant workers - pertinent legislative and administrative regulations on the welfare of migrant workers and their families, New York.

Valdman, A. (ed.) 1977: Pidgin and Creole linguistics, Bloomington, Ind.

Weinrich, H. 1980: "Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache", in: Wierlacher (ed.) 1980, Bd. 1, 28-45.

----- 1981: "Von der Langeweile des Sprachunterrichts", in: Zs. f. Päd. 2, 169-185.

Wierlacher, A. (ed.) 1980: Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, 2 Bde., München.

----- 1980: "Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache", in: id. (ed.) 1980, Bd. 2, 315-339.

Yakut, A. 1985: "Die Bedeutung der Familie für den Unterricht und das Lernen der deutschen Sprache: Türkische Gastarbeiter in der BRD", in: Hess-Lüttich (ed.) 1985, Ms. 1984.

Zapp, F. (ed.) 1982: Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart,

Kapitel 8: SPRACHE UND BERUF :
FACHSPRACHEN - FACHSPRACHENUNTERRICHT

Assion, P. 1973: Altdeutsche Fachliteratur, Berlin.

Avrorin, V.A. 1975: Problemy izučenija funkcional'noj storony jazyka (K voprosu o predmete sociolingvistiki), Leningrad.

Bausch, K.-H./W. Schewe/H.-R Spiegel 1976: Fachsprachen: Terminologie, Struktur, Normung, Berlin.

Bausinger, H. 1971: "Subkultur und Sprache", in: H. Moser et al. (eds.), Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache, Düsseldorf, 45-62.

----- 1972: Deutsch für Deutsche. Dialekte. Sprachbarrieren, Sondersprachen, Frankfurt/M.

Beier, R. 1979: "Zur Syntax in Fachtexten", in: Mentrup (ed.) 1979, 276-301.

----- 1980: Englische Fachsprache, Stuttgart.

Beneš, E. 1969 a: "Zur Typologie der Stilparturgen der wissenschaftlichen Prosa", in: DaF 6.3.

----- 1969 b: "Fachsprache im Unterricht", in: H. Triesch (ed.), Probleme des Deutschen als Fremdsprache, München.

----- 1971: "Fachtext, Fachstil und Fachsprache", in: Moser et al. (eds.) 1971, 118-132.

----- 1975: "Die sprachliche Kondensation im heutigen deutschen Fachstil", in: Moser et al. (eds.) 1973, 40-50.

----- 1981: "Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht", in: Bungarten (ed.) 1981, 185-212.

Borneman, Ernest 1974: Sex im Volksmund. Der obszöne Wortschatz der Deutschen, 2 Bde, Reinbek.

Bühl, W.L. 1976: Theorien sozialer Konflikte, Darmstadt.

Buhlmann, R. 1985: "Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach als Ziel der Fachsprachendidaktik", in: Kelz (ed.) 1985, 62-89.

Bungarten, T. (ed.) 1981: Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription, München.

----- 1981: "Wissenschaft, Sprache und Gesellschaft", in: id. (ed.) 1981, 14-53.

----- 1983: "Fachsprachen und Kommunikationskonflikte in der heutigen Zeit", in: Kelz (ed.) 1983, 130-142.

----- (ed.) 1984: Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Aspekte der Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit, Ms. Hamburg (im Druck).

Depenbrock, G. 1976: Journalismus, Wissenschaft und Hochschule. Eine aussagenanalytische Studie über die Berichterstattung in Tageszeitungen, Bochum.

Drozd, L./W. Seibicke 1973: Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache, Wiesbaden.

Eis, G. 1962: Mittelalterliche Fachliteratur, Stuttgart.

Enzensberger, H.M. 1975: "Muß Wissenschaft Abrakadabra sein?", in: Klute (ed.) 1975, 85-91.

Feinäugle, N. (ed.) 1980: Fach- und Sondersprachen, Stuttgart.

Fluck, H.-R. (ed.) 1978: Technische Fachsprachen, Frankfurt/M.

----- 1979: "Probleme und Aufgaben einer Didaktik der Fachsprachen", in: DU 31.5, 63-70.

----- ^{2}1980 (^{1}1976): Fachsprachen, München.

Funkhouser, G.R./M. Maccoby 1971: "Communicating Specialized Science Information to a Lay Audience", in: Journal of Communication 21, 58-71.

----- 1974: "An Experimental Study on Communicating Specialized Science Information to a Lay Audience", in: Communication Research 1, 110-128.

Garvin, P.M. (ed.) 1964: A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style, Washington D.C.

Geretschlaeger, E. 1984: "Wie verkaufen populärwissenschaftliche Zeitschriften Wissenschaft?" (Ms. Salzburg), in: Bungarten (ed.) 1984 (im Druck).

Gipper, H. 1956: "Die Kluft zwischen muttersprachlichem und wissenschaftlichem Weltbild", in: Physikalische Blätter 12, 97-105.

----- 1971: "Zur Problematik der Fachsprachen", in: id., Denken ohne Sprache?, Düsseldorf, 108-123.

Gnutzmann, C./J. Turner (eds.) 1980: Fachsprachen und ihre Anwendung, Tübingen.

Gual, C.G. 1981: "Poetologische Termini in den europäischen Literaturwissenschaften", in: Bungarten (ed.) 1981, 404-421.

Hahn, W.v. 1980: "Fachsprachen", in: Althaus/Henne/Wiegand (eds.), LGL, 2. Aufl., Tübingen, 390-395.

----- (ed.) 1981: Fachsprachen, Darmstadt.

----- 1985: Fachkommunikation. Entwicklung, Linguistische Konzepte, Betriebliche Beispiele, Berlin/New York.

Harweg, R. 1981: "Strukturen und Probleme linguistischer Rede. Zeichen- und abbildungstheoretische Bemerkungen zur Sprache der Linguistik", in: Bungarten (ed.) 1981, 111-139.

Havránek, B. 1964: "The functional differentiation of the standard language", in: Garvin (ed.) 1964, 3-16.

Hayakawa, S.I. 1976: Sprache in Denken und Handeln, 5. Aufl., Darmstadt.

Hegedüs, J. 1970: "Inhalt und Übungssystem in einem Lehrbuch für Fachsprache", in: DaF 7, 75-84.

Heindrichs, W./G.J. Rump (eds.) 1979: Dialoge, Hildesheim.

Heller, K. 1981 [1970]: "Der Wortschatz unter dem Aspekt des Fachwortes - Versuch einer Systematik", in: v. Hahn (ed.) 1981, 218-238.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1981 a: Grundlagen der Dialoglinguistik (= Soziale Interaktion und literarischer Dialog Bd. 1), Berlin.

----- 1981 b: "Kooperative Textkonstitution in Unterschichtdialogen als Gegenstand Angewandter Soziolinguistik", in: Peuser/Winter (eds.) 1981, 513-560.

----- 1985: "Lernziel 'Fachsprache(n)'. Zu einem Desiderat adressatenspezifischer DaF-Curricula", in: Nelde (ed.) 1985, 207-218.

----- 1984: Kommunikation als ästhetisches Problem. Vorlesungen zur Angewandten Textwissenschaft, Tübingen.

Hoffmann, L. 1976: Kommunikationsmittel Fachsprache, Berlin [Ost].

----- (ed.) 1978: Sprache in Wissenschaft und Technik, Leipzig.

----- 1979: "Toward a Theory of LSP", in: Fachsprache 1.1/2, 12-17.

----- 1981: "30 Jahre fachsprachliche Lehre und Forschung an den Universitäten und Hochschulen der DDR", in: Fachsprache 3.1, 2-10.

----- 1984: "Wissenschaftssprache als gesellschaftliches Phänomen", in: Bungarten (ed.) 1984 (im Druck), Ms. Leipzig.

Ipfling, H.-J. (ed.) 1974: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München.

Ischreyt, H. 1965: Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik, Düsseldorf.

Jones, K./P. Roe 1975: "Designing English for science and technology (EST) programmes in academic settings for oversea students: Problems and perspectives", in: English for Academic Study (ELT-Materials), London, 11-42.

Juchem, J.G. 1984: Der notwendig konfliktäre Charakter der Kommunikation. Ein Beitrag zur Kommunikationssemantik, Ms. Bonn, Tübingen (im Druck).

Kästle, D. 1972: "Sprache und Herrschaft", in: Wunderlich (ed.) 1972, 127-143.

Kalverkämper, H. 1978: "Die Problematik von Fachsprache und Gemeinsprache", in: Sprachwissenschaft 3, 406-444.

----- 1980: "Die Axiomatik der Fachsprachen-Forschung", in: Fachsprache 2.1, 2-20.

Kelz, H.P. (ed.) 1982: Deutschunterricht für Südostasiaten, Bonn.

----- (ed.) 1983: Fachsprache. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden, Bonn.

Klute, W. (ed.) 1975: Fachsprache und Gemeinsprache. Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft (= Kommunikation/Sprache. Materialien für den Kurs- und Projektunterricht), Frankfurt/M.

Knobloch, J. 1983: "Die Fachsprache der Linguisten als Sprachbarriere", in: Kelz (ed.) 1983, 285-230.

Köhler, C. 1982: "Fachsprache an der allgemeinbildenden Oberschule? Gedanken zur Begründung einer vorbereitend fachorientierten Komponente des fremdsprachlichen Deutschunterrichts", in: Fachsprache 4.2, 63-71

Kühlwein, W./A. Raasch (eds.) 1981: Sprache: Lehren - Lernen, 2 Bde., Tübingen.

Labov, W. 1980: Sprache im sozialen Kontext, Frankfurt/M.

Laplanche, J./G.-B. Pontalis 1972: Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt/M.

Lüger, H.-H. 1983: Pressesprache, Tübingen.

Mentrup, W. (ed.) 1979: Fachsprachen und Gemeinsprache, (= Jb. d. IDS 1978), Düsseldorf.

Möhn, D. 1968/1981: "Fach- und Gemeinsprache. Zur Emanzipation und Isolation der Sprache", in: W. Mitzka (ed.), Wortgeographie und Gesellschaft (= Fs. L.E. Schmitt), Berlin 1968, 315-348; wieder in: v. Hahn (ed.) 1981, 172-217.

----- 1975: "Sprachliche Sozialisation und Kommunikation in der Industriegesellschaft. Objekte der fachsprachlichen Linguistik", in: Muttersprache 85, 169-185.

----- 1977: "Ziele und Ergebnisse der Fachsprachenforschung und der Terminologiearbeit", in: Muttersprache 87.2, 67-76.

----- 1979: " Formen der fachexternen Kommunikation. Linguistische Analyse und fachdidaktische Vermittlung", in: DU 31.5, 71-88.

----- 1980: "Zum Fortgang der germanistischen Fachsprachenforschung in den 70er Jahren", in: ZGL 8.3,352-370.

Moser, H. et al. (eds.) 1971: Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache (Jb. d. IDS 1970, Sprache der Gegenwart 13), Düsseldorf.

----- et al. (eds.) 1973: Linguistische Studien III (Fs. P. Grebe), Düsseldorf.

----- et al. (eds.) 1975: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Jb. d. IDS 1974, Sprache der Gegenwart 36), Düsseldorf.

Nabrings, K. 1981: Sprachliche Varietäten, Tübingen.

Nelde, P.H. (ed.) 1983: Vergleichbarkeit von Sprachkontakten, Bonn.

Oksaar, E. 1976: Berufsbezeichnungen im heutigen Deutsch. Soziosemantische Untersuchungen, Düsseldorf.

----- 1983: "Fachsprachen, Interaktionale Kompetenz und Kulturkontakt", in: Kelz (ed.) 1983, 30-45.

Osterloh, K.H. 1977: "Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer", in: Neue Sammlung 17.3, 219-236.

----- 1978: " Eigene Erfahrung - fremde Erfahrung", in: Unterrichtswissenschaft 3, 189-199.

Peuser, G./S. Winter (eds.) 1981: Angewandte Sprachwissenschaft. Grundfragen - Bereiche - Methoden, Bonn.

Pörksen, U. 1973: "Zur Terminologie der Psychoanalyse", in: DS 3/1973, 7-36.

----- 1974 a: "Textsorten, Textsortenverschränkungen und Sprachattrappen", in: WW 24.4, 219-239.

----- 1974 b: "Vom pseudowissenschaftlichen Jargon", in: Neue Rundschau 85, 214-222.

----- 1980: "Populäre Sachprosa und naturwissenschaftliche Sprache", in: LiLi 40, 25-42.

Polenz, P.v. 1981: "Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung", in: Bungarten (ed.) 1981, 85-110.

Popper, K.R. 1966: Logik der Forschung, 2. Aufl., Tübingen.

----- 1979: "Die Logik der Sozialwissenschaften", in: T.W. Adorno et al. (eds.), Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 9. Aufl., Darmstadt/Neuwied.

Reinhardt, W. 1966: "Produktive verbale Wortbildungstypen in der Fachsprache der Technik", in: Wiss. Zs. d. Päd. Hochschule Potsdam, Gesellschaftl.-sprachwiss. Reihe 2, 183-195.

Richter, H. 1979: "Konflikte in Dialogen", in: Heindrichs/Rump (eds.) 1979, 39-65.

Sager, J.C. 1984: "Jargon and Hermeticism in Special Languages", (Ms. Manchester), in: Bungarten (ed.) 1984 (im Druck).

Schafer, R. 1976: A New Language of Psychoanalysis, New Haven/London.

Schepping, H. 1979: "Fachsprachvermittlung für ausländische Studenten", in: DU 31.5, 35-40.

Schneider, P. 1974: Die Sprache des Sports. Terminologie und Präsentation in den Massenmedien, Düsseldorf.

Scholz, E. 1966: "Fachsprachliche Übungen im Deutschunterricht für Ausländer", in: DaF 3, 32-36.

Schreiber, H. 1977: Midlife Crisis. Die Krise in der Mitte des Lebens, München.

Spiegel, H.-R. 1979: "Neubenennungen in den technischen Fachsprachen", in: DU 31.5, 35-40.

Spillner, B. 1981 a: "Probleme der Syntax von Fachsprachen - an französischen Beispielen", in: Kühlwein/Raasch (eds.) 1981, Bd. I, 41-48.

----- 1981 b: "Termini und Sprachfunktionen in der literaturwissenschaftlichen Fachsprache", in: Bungarten (ed.) 1981, 372-403.

----- 1983: "Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht", in: Kelz (ed.) 1983, 16-29.

Steinig, W. 1981: "Psychologische Fachsprache und Alltagskommunikation", in: Bungarten (ed.) 1981, 422-453.

Tichenor, P. et al. 1970: "Mass Communication Systems and Communication Accuracy in Science News Reporting", in: Journalism Quarterly 47, 672-683.

----- et al. 1976: "Community Control and Care of Scientific Information", in: Communication Research 3, 403-424.

Triesch, M. (ed.) 1969: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, München.

Ulijn, J.M. 1979: "Le registre scientifique et technique et ses constantes et variantes supralinguistiques", Fachsprache 1, 126-153.

Whorf, B.L. 1963: Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek.

Wiegand, H.E. 1979: "Kommunikationskonflikte und Fachsprachengebrauch", in: Mentrup (ed.) 1979, 25-58.

Wilke, J. 1984: "Probleme wissenschaftlicher Informationsvermittlung durch die Massenmedien" (Ms. Mainz), in: Bungarten (ed.) 1984 (im Druck).

Wunderlich, D. (ed.) 1972: Linguistische Pragmatik, Frankfurt/M.

Yasiu, A. 1977: "Europäische Erfahrungen", in: H. Mehl (ed.), Begegnungen. Deutsche über Japan, Japaner über Deutsche, Bad Neustadt.

Zimmer, D.E. 1983: "Echt ätzend, wie du abblockst. Die Sprache der Psychoszene: Zwischen Bläßlichkeit und Übertreibung", in: DIE ZEIT 40 v. 30.9.1983, 65-66.

Kapitel 9: SPRACHE UND MEDIEN: Informationsvermittlung als öffentliche Kommunikation

Albrecht, H. 1972: "Sprachbarrieren vor dem Bildschirm. Schichtenspezifische Hindernisse des Fernsehens am Beispiel der Tagesschau", in: Rundfunk und Fernsehen 20, 286-305.

Arntzen, H./W. Nolting (eds.) 1977: DER SPIEGEL 28 (1972). Analyse, Interpretation, Kritik, München.

Baacke, D. 1972: "Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft", in: Realistische Erziehungswissenschaft (Fs. f. Heinrich Roth), Hannover, 11-36.

1973:
----- Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München.

----- (ed.) ^{2}1975: Mediendidaktische Modelle: Fernsehen, München.

----- (ed.) ^{2}1977: Mediendidaktische Modelle: Zeitung und Zeitschrift, München.

----- 1979: "'Medienpädagogik' unter den Konstitutionsbedingungen sozialwissenschaftlicher und medientheoretischer Annahmen", in: Wodraschke (ed.) 1978, 51-65.

Baur, E.K. 1977: Der Comic. Strukturen - Vermarktung - Unterricht, Düsseldorf.

Bausinger, H. 1972: Deutsch für Deutsche. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen, Frankfurt/M.

Bentele, G./E.W.B. Hess-Lüttich (eds.) 1985: Zeichengebrauch in den Massenmedien. Zum Verhältnis sprachlicher und nichtsprachlicher Information in Hörfunk, Film und Fernsehen, Tübingen (im Verb.).

Bieger, E. 1980: Praxis der Medienpädagogik, Düsseldorf.

Bock, I. 1978: Kommunikation und Erziehung, Darmstadt.

Bodensieck, H. 1985: "Gebäude-Hintergründe in Nachrichten-Sendungen westdeutscher Fernsehanstalten", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Böckelmann, F. 1975: Theorie der Massenkommunikation, Frankfurt/M.

Böhm, S. et al. 1972: "Rundfunknachrichten. Sozio- und psycholinguistische Aspekte", in: Rucktäschel (ed.) 1972, 153-194.

Böhme-Dürr, K. 1985: "Verarbeitung von massenmedialen Informationen durch Kinder", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Bohrmann, H. 1979: "Zeitschrift", in: Faulstich (ed.) 1979, 356-372.

----- /P. Schneider 1975: Zeitschriftenforschung, Berlin.

Bonfadelli, H. 1981: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung, Berlin.

Brandt, W. 1979: "Zur Erforschung der Werbesprache", in: ZGL 7.1, 66-82.

Bürgel, P. 1979: "Brief", in: Faulstich (ed.) 1979, 26-47.

Carstensen, B. 1971: SPIEGEL-Wörter, SPIEGEL-Worte: Zur Sprache eines deutschen Nachrichtenmagazins, München.

----- 1978: "Englische Einflüsse auf die Pressesprache der DDR", in: Muttersprache 88, 132-136.

----- /H. Griesel/H.G. Meyer 1972: "Zur Intensität des englischen Einflusses auf die deutsche Pressesprache", in: Muttersprache 82, 238-243.

Dam, J.v. 1968: "Fünfzig Jahre Deutschunterricht. Beobachtungen zum Sprachwandel", in: Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik (= Sprache der Gegenwart 2, Jb. d. IDS 1966/67), Düsseldorf, 79-87.

----- 1974: "Beobachtungen zum modernen Zeitungsdeutsch", in: Engel/Grebe (eds.) 1974, Bd. I, 53-57.

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (ed.) 1980: Der öffentliche Sprachgebrauch, 3 Bde., Stuttgart.

Dieckmann, W. 1981: Politische Sprache, politische Kommunikation, Heidelberg.

Dovifat, E. ^{6}1976: Zeitungslehre, 2 Bde., Berlin/New York.

Elam, K. 1980: Semiotics of Theatre and Drama, London.

Engel, U./P. Grebe (eds.) 1974: Sprachsystem und Sprachgebrauch, 2 Bde., Düsseldorf.

Ermert, K. 1979: Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation, Tübingen.

Eschbach, A./W. Rader (eds.) 1980: Literatursemiotik, 2 Bde., Tübingen.

Esche, A. 1976: "Nachrichtensprache und der Zusammenhang von Text und Bild", in: Rundfunk und Fernsehen 24, 109-113.

Essen, O.v. 1953: Sprecherische Ausdrucksgestaltung. Phonetische Richtlinien (Schriften zur Rundfunk- und Fernsehpraxis 2), Hamburg.

Faulstich, W. (ed.) 1979 a: Medienwissenschaft, München.

----- 1979 b: "Buch", in: id. (ed.) 1979 a, 48-84.

----- ^{3}1980: Einführung in die Filmanalyse. Tübingen.

----- 1981: Radiotheorie, Tübingen.

----- 1982 a: Filmästhetik, Tübingen.

----- 1982 b: Ästhetik des Fernsehens, Tübingen.

Feldmann, E. ^{2}1977: Theorie der Massenmedien. Eine Einführung in die Medien- und Kommunikationswissenschaft, München/Basel.

Fischer, J.M. 1983: Filmwissenschaft - Filmgeschichte, Tübingen.

Fischer, P.M./Frey, H.D./J. Jeuck 1983: Entwicklung und Erprobung eines computerunterstützten Video-Instruktionssystems für den naturwissenschaftlichen Unterricht, Tübingen.

Fischer-Lichte, E. 1983: Semiotik des Theaters, 3 Bde., Tübingen.

----- (ed.) 1985: Das Drama und seine Inszenierung (= Medien in Forschung und Unterricht), Tübingen, i. Vorb.

Flader, D. ^{2}1976: Strategien der Werbung. Ein linguistisch-psychoanalytischer Versuch zur Rekonstruktion der Werbewirkung, Kronberg/Ts.

Foldenauer, K. 1980: Medien, Sprache und Literatur im Deutschunterricht, Braunschweig.

Friederici, A.D. 1984: Neuropsychologie der Sprache, Stuttgart.

Fröhlich, A. 1982: Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung, Tübingen.

Gebauer, G. (ed.) 1984: Das Laokoon-Projekt. Pläne einer semiotischen Ästhetik, Stuttgart.

Geiger, K.F. 1979: "Heftchen", in: Faulstich (ed.) 1979, 165-191.

Geretschläger, I. 1979: "Medienpädagogik - ein interdisziplinärer Wissenschaftsbereich?", in: Wodraschke (ed.) 1979, 126-137.

Göpfert, H.G. 1977: Vom Autor zum Leser. Beiträge zur Geschichte des Buchwesens, München.

Grosse, S. 1980: "Bemerkungen zur Normendiskussion", in: Mogge (Bearb.) 1980, 38-42.

Groth, O. 1928-30: Die Zeitung. Ein System der Zeitungskunde, 4 Bde., Mannheim/Berlin/Leipzig.

----- 1948: Die Geschichte der deutschen Zeitungswissenschaft, München.

Grüsser, O.-J. 1977: "Neurobiologische Grundlagen der Zeichenerkennung", in: Posner/Reinecke (eds.) 1979, 13-45.

Haefner, K. 1982: Die neue Bildungskrise, Basel/Boston/Stuttgart.

Hagemann, W./W. Neubauer/G. Tulodziecki/D. Zimmermann 1979: Medienpädagogik, Köln.

Hannemann, J./L.J. Issing/L.Mühlbach 1978: "Lernen im Dialog. Entwicklung und Erprobung eines lerneradaptiven Lehrsystems", in: Unterrichtswissenschaft 6, 148-158.

Hauswaldt-Windmüller, B. 1977: Sprachliches Handeln in der Konsumwerbung. Eine herrschaftsbestimmte Form der Kommunikation, Weinheim/Basel.

Heiz, A. 1978: Wie argumentiert Werbung? Zur verbalen und imaginalen Konzeption von Werbebotschaften, München.

Hellmann, M.W. (ed.) 1973: Zum öffentlichen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, Düsseldorf.

Hess-Lüttich, E.W.B. 1980: "Notation des Psycholekts? Literaturkritik und Psycholinguistik", in: Hess-Lüttich (ed.) 1980, 143-172.

----- (ed.) 1980: Literatur und Konversation. Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft, Wiesbaden.

----- 1981: Grundlagen der Dialoglinguistik (= Soziale Interaktion und literarischer Dialog I), Berlin.

----- 1982: Multimedial Communication, 2 vols., Tübingen.

----- 1983: "Jugendpresse und Sprachwandel", in: Leitner (ed.) 1983, 93-105.

----- 1984 a: "Medium - Prozess - Illusion. Zur rationalen Rekonstruktion der Zeichenlehre Lessings im Laokoon", in: Gebauer (ed.) 1984, 103-136.

----- 1984 b: Zeichen und Schichten in Drama und Theater: Gerhart Hauptmanns 'Ratten', Berlin.

Heun, M. 1975: "Die Subjektivität der öffentlich-rechtlichen Nachrichten", in: Straßner (ed.) 1975, 66-82.

Hickethier, K. 1978: "Lexikon der Grundbegriffe der Film- und Fernsehsprache", in: Paech (ed.) 1978, 45-57.

----- 1979: "Fiktion und Fakt. Das Dokumentarspiel und seine Entwicklung bei ZDF und ARD", in: Kreuzer/Prümm (eds.) 1979, 53-70.

----- 1980: Das Fernsehspiel der Bundesrepublik. Themen, Form, Struktur, Theorie und Geschichte 1951-1977, Stuttgart.

Hirsch, E.C. 1980: "Es gibt nur zwei Dinge, die mich stören", in: Mogge (Bearb.) 1980, 121-127.

Höhne, H. 1977: Report über Nachrichtenagenturen, 2 Bde., Baden-Baden.

Holly, W./ P. Kühn/U. Püschel 1985: "Nur 'Bilder' von Diskussionen? Zur visuellen Inszenierung politischer Werbung als Fernsehdiskussion", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Holzer, H. 1973: Kommunikationssoziologie, Reinbek.

Hoppenkamps, H. 1979: Medium Zeitung. Modelle für den Deutsch- und Politikunterricht, Düsseldorf.

Horn, I. 1976: "Kinder und Fernsehen. Neuere Untersuchungsergebnisse zum Fernsehverhalten von 3- bis 9jährigen", in: Media Perspektiven 8/1976, 357-366.

Hüther, J. 1975: Sozialisation durch Massenmedien, Düsseldorf.

----- 1976: "Massenmedien als Sozialisationsinstanzen", in: Knoll/Hüther (eds.) 1976, 160-170.

----- /J.H. Knoll 1976: "Einleitung", in: Knoll/Hüther 1976, 7-21.

Huth, L./M. Krzeminski 1981: Zuschauerpost - ein Folgeproblem massenmedialer Kommunikation, Tübingen.

Jäger, S. 1968: "Die Einleitungen indirekter Reden in der Zeitungssprache und in anderen Texten der deutschen Gegenwartssprache", in: Muttersprache 78, 236-256.

Kalverkämper, H. 1979: "Talk-Show. Eine Gattung in der Antithese", in: Kreuzer/Prümm (eds.) 1979, 406-426.

Kampmann, H. 1980: "Sprachnormen und Zwecksprache in Zeitungsredaktionen", in: Mogge (Bearb.) 1980, 154-160.

Kerstiens, L. 1968/71: Medienkunde in der Schule, Bad Heilbrunn.

Klippert, W. 1977: Elemente des Hörspiels, Stuttgart.

Knilli, F. 1959: Das Hörspiel in der Vorstellung der Hörer. Eine experimental-psychologische Untersuchung, Diss. phil. Graz.

----- 1961: Das Hörspiel. Mittel und Möglichkeiten eines totalen Schallspiels, Stuttgart.

----- 1970: Deutsche Lautsprecher. Versuche zu einer Semiotik des Radios, Stuttgart.

----- 1979: "Medium", in: Faulstich (ed.) 1979, 230-251.

----- /E. Reiss/S. Zielinski 1979: "Hörfunk", in: Faulstich (ed.) 1979, 192-229.

Knoll, J.H. 1976: "Kommunikationswissenschaft und Pädagogik", in: id./Hüther (eds.) 1976, 37-42.

----- /J. Hüther (eds.) 1976: Medienpädagogik, München.

Kreuzer, H. 1977: "Literaturwissenschaft - Medienwissenschaft", in: id. (ed.) 1977, X-XVI.

----- (ed.) 1977: Literaturwissenschaft - Medienwissenschaft, Heidelberg.

----- 1979: "Von der Nipkow-Scheibe zum Massenmedium. Hinweise zur Geschichte und Situation des Fernsehens", in: id./Prümm (eds.) 1979, 9-24.

----- (ed.) 1980: Fernsehforschung - Fernsehkritik. Göttingen.

----- (ed.) 1982: Sachwörterbuch des Fernsehens, Göttingen.

----- /K. Prümm (eds.) 1979: Fernsehsendungen und ihre Formen. Typologie, Geschichte und Kritik des Programms in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.

Kübler, H.-U. (ed.) 1981: Massenmedien im Deutschunterricht. Lernbereiche und didaktische Perspektiven, Frankfurt/M.

----- 1981: "Zur 'Sprache des Fernsehens'. Anmerkungen zu einem uneigentlichen Begriff", in: id. (ed.) 1981, 344-361.

Küffner, R. 1982: "Nachrichtensprache - eine Fachsprache mehr", in: Fachsprache 4.2, 71-82.

Kühlwein, W. (ed.) 1985: Medienkultur und Kommunikation (= forum Angewandte Linguistik 10), Tübingen, i. Vorb.

Kunczik, M. 1975: Gewalt im Fernsehen, Köln.

----- ^{2}1979: Massenkommunikation. Eine Einführung, Köln/Wien.

Leitner, G. (ed.) 1983: Language and the Mass Media (= IJSL 40), Berlin/New York/Amsterdam.

Liebert, R.M./J.M. Neale/E.S. Davidson 1973: The early window: effects of television on children and youth, New York.

Ludwig, H.-W. 1979: "Schallplatte/Tonband", in: Faulstich (ed.) 1979, 277-315.

Lüger, H. 1983: Pressesprache, Tübingen.

Lutz, B. 1985: "Verständlichkeit und Verstehen von Kurznachrichten in Österreich", in: Kühlwein (ed.) 1985, i. Vorb.

Maletzke, G. (ed.) ^{2}1975: Einführung in die Massenkommunikationsforschung, Berlin.

----- 1980: Kommunikationsforschung als empirische Sozialwissenschaft, Berlin.

----- 1981: Medienwirkungsforschung. Grundlagen, Möglichkeiten, Grenzen, Tübingen.

Martini, B.-J. (ed.) 1984: Journalisten-Jahrbuch '84, München.

Melezinek, A. 1977: Ingenieurpädagogik, Wien/New York.

----- 1982: Unterrichtstechnologie, Wien/New York.

----- 1984: "Die neuen Medien und das Bildungswesen", in: Raasch/Kühlwein (eds.) 1984, 9-22.

Merten, K. 1979: "Kommunikation und Lernen", in: Wodraschke (ed.) 1979, 40-50.

----- 1985: "Text und Metatext", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Metz, C. 1973: Sprache und Film, Frankfurt/M.

Meyer-Dohm, P./W. Strauß (eds.) 1974-76: Handbuch des Buchhandels, 4 Bde., Hamburg.

Mittelberg, E. 1967: Wortschatz und Syntax der Bildzeitung, Marburg.

----- 1970: Sprache in der Boulevardpresse, Stuttgart.

Möller, K.-D. 1984: Film und Sprache - Filmwissenschaft und Linguistik, Diss. phil. Münster.

----- 1985: "Zum Verhältnis von Interaktion, nonverbaler Kommunikation und Dialog im Spielfilm", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, in Vorb.

Mogge, B. (Bearb.) 1980: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen (= Der öffentliche Sprachgebrauch Bd.1), Stuttgart.

de la Motte-Haber, H. 1977: "Komplementarität von Sprache, Bild und Musik - am Beispiel des Spielfilms", in: Posner/Reinecke (eds.) 1977, 146-154.

Muckenhaupt, M. 1980: "Der Ärger mit Wörtern und Bildern. Probleme der Verständlichkeit und des Zusammenhangs von Text und Bild", in: KODIKAS/CODE 2.2, 187-209.

----- 1981: "Verstehen und Verständlichkeit. Vorschläge zu einer kommunikativen Analyse der Verständlichkeit und des Zusammenhangs von Text und Bild", in: KODIKAS/CODE 3.4, 39-81.

Müller, G. 1978: Das Wahlplakat. Pragmatische Untersuchungen zur Sprache in der Politik am Beispiel von Wahlplakaten aus der Weimarer Republik und der Bundesrepublik, Tübingen.

Nail, N. 1976: "Zum sprachgebrauch in rundfunknachrichten. Kritische anmerkungen zu neueren forschungen in einem teilbereich der 'sprache in den massenmedien'", in: ZGL 4.1, 41-54.

Neber, H. 1982: "Selbstgesteuertes Lernen", in: Treiber/Weinert (eds.) 1982, 89-107.

Neubauer, W. 1982: Einführung in die Medienerziehung, Köln.

Nusser, P. (ed.) 1975: Anzeigenwerbung, München.

Nutz, W. 1980: Mediensoziologie, München.

Oomen, U. 1984: "Wie verändern sich Lernen und Lehren durch die neuen Medien? Überlegungen und Fragen zu pädagogischen und bildungspolitischen Auswirkungen von Btx", in: Raasch/Kühlwein (eds.) 1984, 23-28.

----- 1985: "Bildungsfunktionen und Kommunikationsstrategien in Fernsehnachrichten", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Ortmann, P. 1982: Jugendzeitschriften und Pop-Musik, Berlin.

Raasch, J. (ed.) 1978: Film- und Fernsehsprache 1 (Materialien für den Kurs- und Projektunterricht), Frankfurt/M.

----- (ed.) 1984: Methodenprobleme der Analyse verfilmter Literatur, Münster.

Rawkens, H. 1982: Medienverbund und Bedürfnis. Zur Analyse organisatorischer und pädagogischer Rahmenbedingungen einer bedarfsorientierten Medienverwendung, Berlin.

Raul, A. 1979: "Theater", in: Faulstich (ed.) 1979, 316-355.

Pfitzner, J.O. 1978: Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse, Stuttgart.

Posner, R. 1977: "Semiotische Paradoxien in der Sprachverwendung - Am Beispiel von Sternes Tristram Shandy" in: id./Reinecke (eds.) 1977, 109-128.

----- /H.-P. Reinecke (eds.) 1977: Zeichenprozesse. Semiotische Forschung in den Einzelwissenschaften, Wiesbaden.

Posner-Landsch, M. 1985: "Kommunikationsstrategien im Zeitalter der Medienkultur", in: W. Kühlwein (ed.) 1985, i. Vorb.

Postman, N. 1984: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M.

Prokop, D. (ed.) 1972-77: Massenkommunikationsforschung, Bd. 1: Produktion (^{4}1976), 2: Konsumtion (^{2}1975), 3: Produktanalysen, Frankfurt/M.

----- 1974: Massenkultur und Spontaneität, Frankfurt/M.

----- 1981: Medienprodukte. Zugänge - Verfahren - Kritik, Tübingen.

Raasch, A. 1984: "Bildschirmtext-Programme für den Bereich 'Fremdsprachen' - Möglichkeiten und Probleme", in: id./ Kühlwein (eds.) 1984, 59-69.

----- /W. Kühlwein (eds.) 1984: Bildschirmtext. Perspektiven eines neuen Mediums, Tübingen.

Ratzke, D. (ed.) 1977: Die Bildschirmzeitung, Berlin.

----- (ed.) ^{2}1984: Handbuch der Neuen Medien, Stuttgart.

Reger, H. 1974: "Zur Idiomatik der Boulevardpresse", in: Muttersprache 84.3, 230-239.

----- 1980: "Zur Idiomatik der Illustriertenpresse", in: Eschbach/Rader (eds.) 1980, Bd. 2, 279-300.

Reichardt, M. (ed.) 1981: Neue Medien - alte Politik, München.

Reimers, F.K. (ed.) 1985: Zeichen im Wandel. Akten des IV. Kongresses der DGS in München 1984, Tübingen, i.Vorb.

Renckstorff, K. 1980: Nachrichtensendungen im Fernsehen, Bd. 1: Zur Wirkung von Darstellungsformen in Fernsehnachrichten, Berlin.

Riha, K. 1979: "Plakate und andere graphische Literatur-Medien", in: Faulstich (ed.) 1979, 252-276.

Römer, R. ^{5}1976: Die Sprache der Anzeigenwerbung, Düsseldorf.

Ronneberger, F. (ed.) 1971: Sozialisation durch Massenkommunikation, Stuttgart.

Rucktäschel, A. (ed.) 1972: Sprache und Gesellschaft, München.

Rüden, P.v. (ed.) 1975: Das Fernsehspiel. Möglichkeiten und Grenzen, München.

----- /W. Schmid (eds.) 1978: Medienpädagogik. Entwürfe für die Praxis der Erwachsenenbildung, München.

Rust, H. (ed.) 1978: Medien in der Schule (= Medien 2.2), Berlin.

Sandig, B. 1971: Syntaktische Typologie der Schlagzeile. Möglichkeiten und Grenzen der Sprachökonomie im Zeitungsdeutsch, Mannheim.

----- 1972: "Bildzeitungstexte. Zur sprachlichen Gestaltung", in: Rucktäschel (ed.) 1972, 69-80.

----- 1980: "Normen und Sachverhaltsdarstellung - am Beispiel Zeitungsnachricht", in: Mogge (Bearb.) 1980, 175-185.

Saxer, U. 1983: "Bildung und Pädagogik zwischen alten und Neuen Medien", in: Media Perspektiven 1/1983, 21-27.

Schaller, K. 1978: Theorie der kommunikativen Pädagogik, Freiburg.

----- 1979: "'Pädagogik der Kommunikation' und die Kommunikationswissenschaft", in: Wodraschke (ed.) 1978, 21-39.

Schank, G./G. Schönthal 1976: Gesprochene Sprache, Tübingen.

Schanze, H. 1974: Medienkunde für Literaturwissenschaftler, München.

----- 1977: "Literaturgeschichte als 'Mediengeschichte'? Umrisse einer Fernsehgeschichte der Literatur", in: Kreuzer (ed.) 1977, 131-144.

----- 1979: "Das Theater nützt dem Fernsehen. Nützt das Fernsehen dem Theater? Zur bisherigen Adaption der Dramen- und Theatertradition im Fernsehen der Bundesrepublik", in: Kreuzer/Prümm (eds.) 1979, 115-125.

Schelsky, H. (ed.) 1970: Zur soziologischen Theorie der Institution, Düsseldorf.

Schmitz, U. 1985: "Kein Licht ins Dunkel - Der Text zum Bild der 'Tagesschau'", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Schneider, I. 1981: Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung, Tübingen.

Schneider, W. 1984: Deutsch für Profis. Handbuch der Journalistensprache - wie sie ist und wie sie sein könnte, Hamburg.

Schwitalla, J. 1983: Deutsche Flugschriften 1460-1525. Textsortengeschichtliche Studien, Tübingen.

Schulz, W. 1976: Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien, Freiburg.

----- /N. Waldmann 1985: "Effekte der Film-Montage. Experimentelle Überprüfung der Wechselwirkung einiger Gestaltungsmittel von AV-Medien", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Seel, N.M./P. Strittmatter 1984: "Theoretische Grundlagen selbstgesteuerten Lernens mit Bildschirmtext", in: Raasch/Kühlwein (eds.) 1984, 43-58.

Silbermann, A. 1972: "Schwächen und Marotten der Massenmedienforschung", in: KZfSS 1/1972, 118-131.

----- 1982: Handwörterbuch der Massenkommunikation und Medienforschung, 2 Bde., Berlin.

Sotnikova, K.M. 1970: "Zu den Besonderheiten der Sprache des Rundfunks", in: DaF 7.6, 436-439.

Steinhausen, G. ^{2}1968 [^{1}1889/91]: Geschichte des deutschen Briefes. Zur Kulturgeschichte des deutschen Volkes, Dublin/Zürich.

Stolt, B./J. Trost 1976: "Hier bin ich - wo bist Du?" Heiratsanzeigen und ihr Echo, Kronberg/Ts.

Straßner, E. 1974: "Die TV-Nachrichtensendung 'heute': Kritik und Anregungen aus sozio- und psycholinguistischer Sicht", in: Rundfunk und Fernsehen 22, 264-283.

----- (ed.) 1975: Nachrichten. Entwicklung - Analysen - Erfahrungen, München.

----- 1979: "Sprache in den Funkmedien", in: Muttersprache 89, 174-182.

----- 1980: "Sprache in Massenmedien", in: LGL, 2. Aufl., Tübingen, 328-337.

----- 1981: "Sprache in Massenmedien - Ein Forschungsüberblick", in: Bentele (ed.) 1981, 57-74.

----- 1982: Fernsehnachrichten. Eine Produktions-, Produkt- und Rezeptionsanalyse, Tübingen.

Stuke, F.R. 1979: "Kommunikationswissenschaft als Grundlagendisziplin der Medienpädagogik und Kommunikationslehre?", in: Wodraschke (ed.) 1979, 66-84.

Sturm, H. 1971: "Fernsehen und Entwicklung der Intelligenz. Kritische Überlegungen zu medienspezifischen Sozialisationswirkungen", in: Ronneberger (ed.) 1971, 290-304.

----- /K. Holzheuer/R. Helmreich 1978: Emotionale Wirkungen des Fernsehens - Jugendliche als Rezipienten, München.

----- /M. Grewe-Partsch/U. Saxer et al. 1979: Grundlagen einer Medienpädagogik, Zug.

Treiber, B./F.E. Weinert (eds.) 1982: Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen, München.

Troesser, M. 1978: "Die Gesprächsstrategien des Rundfunkmoderators. Dargestellt am Beispiel der Moderatorin Carmen Thomas und ihrer Sendereihe 'Hallo-Ü-Wagen'", in: Funk-Korrespondenz 2/78 v. 11.1.1978, 8-14.

----- 1985: "Verbale Ergänzungsleistungen als Elemente von Hörfunkmoderation", in: Bentele/Hess-Lüttich (eds.) 1985, i. Vorb.

Viehoff, R. 1981: Literaturkritik im Rundfunk, Tübingen.

Waldmann, W. 1977: Das deutsche Fernsehspiel. Ein systematischer Überblick, Wiesbaden.

----- /R. Waldmann 1980: Einführung in die Analyse von Fernsehspielen, Tübingen.

Watzlawick, P. et al. ^{3}1973: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern etc.

Weinert, F.E. 1982: "Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts", in: Unterrichtswissenschaft 10, 99-110.

Weinrich, H. 1980: "Über Sprachnormen nachdenken", in: Mogge (Bearb.) 1980, 9-24.

Wernsing, A.v./W. Wucherpfennig 1976: Die "Groschenhefte": Individualität als Ware, Wiesbaden.

Wilke, J. 1979: "Zeitung", in: Faulstich (ed.) 1979, 373-416.

Wodak, R./B. Lutz 1984: "Sprachbarrieren im Hörfunk: Projektkonzept", in: Wiener Linguistische Gazette 33-34/1984, 95-104.

Wodraschke, G. (ed.) 1979: Medienpädagogik und Kommunikationslehre, München.

Würffel, S.B. 1978: Das deutsche Hörspiel, Stuttgart.

Verzeichnis der Abkürzungen

DGfS	Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft
DGS	Deutsche Gesellschaft für Semiotik
DGS	Deutsche Gesellschaft für Soziologie
ebd.	ebenda
ed./eds.	Herausgeber
FAL	Forum Angewandte Linguistik
Fs.	Festschrift
GAL	Gesellschaft für Angewandte Linguistik
id.	derselbe
IDS	Institut für Deutsche Sprache, Mannheim
IKP	Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik
Jb.	Jahrbuch
L_1	Primärsprache
L_2	Zweitsprache
LGL	Lexikon der Germanistischen Linguistik
Ms.	Manuskript
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
vs.	versus

(Ad hoc eingeführte Symbole werden gegebenenfalls im Text erläutert)

Siglen der Periodica

AL	Applied Linguistics
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DD	Diskussion Deutsch
DNS	Die neueren Sprachen
DS	Deutsche Sprache
DU	Der Deutschunterricht
FoL	Folia Linguistica
IRAL	International Review of Applied Linguistics in Language Teaching
JP	Journal of Pragmatics
KOD	KODIKAS/CODE. ars semeiotica
KZfSS	Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
LB	Linguistische Berichte
LiLi	Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik
LS	Language in Society
LuD	Linguistik und Didaktik
M	Muttersprache
NM	Neusprachliche Mitteilungen
PD	Praxis Deutsch
SL	Studium Linguistik
STZ	Sprache im technischen Zeitalter
WPB	Westermanns Pädagogische Beiträge
ZD	Zielsprache Deutsch
ZDL	Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik
ZfS	Zeitschrift für Semiotik
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik
ZGL	Zeitschrift für Germanistische Linguistik
ZS	Zeitschrift für Sprachwissenschaft
ZSE	Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie

Ernest W.B. Hess-Lüttich

c u r r i c u l u m v i t a e

24.4.1949	Geboren in Wiesbaden (Staatsangehörigkeit: deutsch)
1959-1968	Nicolaus-Cusanus-Gymnasium, Bad Godesberg
3o.5.1968	Abitur
1968-1975/ 198o-1984	Studium der Germanistik, Anglistik, Linguistik, Kommunikationsforschung und Phonetik an den Universitäten Bonn, Köln, London, Braunschweig
	Studium der Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Psychologie und Patholinguistik an den Universitäten Bonn, Köln, London, Berlin
197o-1971	Lektor für Deutsch als Fremdsprache in London
17.6.1971	C.P.E. (Cantab.) English (mit Auszeichnung)
21.4.1972	Philosophicum (Bonn) Philosophie/Pädagogik
6.5.1972	A.I.L. (London) Applied Linguistics
1o.7.1974	M.A. (Bonn) Germanistik/Anglistik (Sehr Gut)
3o.6.1976	Dr. phil. (Bonn) Germanistik/Anglistik/Linguistik (summa cum laude, egregia)
1975	Wiss. Ass. (Anglistik) TU Braunschweig
1975-198o	Wiss. Ass. (Germanistik) FU Berlin
9.7.198o	Dr. phil. habil. (Berlin) Deutsche Philologie u. Linguistik
198o-1985	Wiss. Ass. (Germanistik) Univ. Bonn
1982-1983	Lehrstuhlvertretung Univ. München
1985-1989	Professor (a.Z.) (Germanistische Linguistik) FU Berlin
6.5.1985	Dr. paed. (Bonn) Pädagogik/~~Psychologie~~/Philosophie/Englisch (mit Auszeichnung = summa cum laude)